

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 41 – n. 1 Gennaio-Aprile 2025

INDICE

Editoriale

5

Studi e ricerche

TOSO M.,

La questione etica della democrazia. La risposta dei pontefici (seconda parte)

L'attuale crisi della politica, dei partiti e della democrazia, ormai ampiamente svuotata dei suoi ideali, specie quello della libertà, è sotto gli occhi di tutti. Tale crisi è un fenomeno rilevante, ampiamente studiato e discusso anche in ambito politologico.

27

PELLERÉY M.,

Il benessere organizzativo: un quadro di riferimento per l'organizzazione e la gestione delle aziende produttive con esplicite indicazioni per gli ambienti formativi

Negli ultimi cinque anni, anche a causa del cosiddetto fenomeno delle «dimissioni di massa», si parla sempre più spesso di benessere personale percepito sul posto di lavoro. Nel secolo passato l'attenzione era rivolta soprattutto al problema della sicurezza; poi, verso la fine del secolo e l'inizio del nuovo millennio, allo stress. Oggi l'attenzione si è notevolmente allargata, perché certamente il lavoro implica attenzione, sforzo, costanza, senso di responsabilità, ecc. Insomma, il posto di lavoro non è un paradiso terrestre, come d'altronde la vita, ma occorre impegnarsi per renderlo il più possibile positivo. Qual è la situazione italiana? Le indagini svolte dai centri di ricerca negli ultimi anni hanno evidenziato una notevole diffusione di alti gradi di insoddisfazione nel mondo del lavoro

41

CHIUSO C.,

Le competenze future, le competenze del futuro

Nuovi lavori nascono, vecchi lavori muoiono a una velocità mai conosciuta prima: la necessità di mettere a giorno le proprie competenze è urgente e importante, in modo da preparare gli studenti al mondo di domani – o, meglio, al mondo di oggi. Le istituzioni europee forniscono dei quadri di riferimento per le nuove competenze imprenditoriali, digitali, ecologiche e strategiche che possono servire ai formatori come riferimento nelle loro pratiche educative... ..

49

1

EVANGELISTA L., FONZO C., FORLEO M.,

La qualità nell'istruzione e formazione in Europa: strategie integrate per contrastare le disuguaglianze e promuovere l'inclusione sociale

Negli ultimi decenni, il fenomeno della globalizzazione, unitamente alla transizione verso economie sostenibili e digitalizzate, ha condotto a una trasformazione radicale del mercato del lavoro, richiedendo lo sviluppo di competenze e abilità innovative. L'incremento dell'interconnessione tra mercati, l'adozione di tecnologie d'avanguardia e la crescente attenzione verso la sostenibilità ambientale hanno determinato un aumento della complessità organizzativa e una profonda ridefinizione dei modelli occupazionali tradizionali.

71

Progetti e esperienze

CICATELLI S.,

Le nuove Linee guida per l'Educazione civica. Una lettura critica

L'Educazione civica (EC) è tornata da pochi anni nei nostri curricula scolastici, ma la sua presenza suscita sempre attenzione nel dibattito pubblico, più per il suo significato ideale che per la sua effettiva incidenza sulla formazione degli alunni. Rilanciano la discussione le recenti Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica, con cui si è aperto l'anno scolastico 2024-25.

81

VECCHIARELLI M.,

Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa della "Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale"

Indagare le condizioni che facilitano o ostacolano la formazione è strategico per sviluppare strumenti e politiche adeguati a migliorare i sistemi educativi. Disporre di dati aggiornati e analisi approfondite consente di intervenire in maniera efficace, garantendo non solo il benessere individuale, ma anche lo sviluppo equo e sostenibile dell'intera società.

95

FRANCHINI R.,

Il terremoto curricolare

L'avvento dell'intelligenza artificiale provocherà nei prossimi anni un vero e proprio terremoto curricolare. Tutte le prestazioni che una macchina può eseguire in modo più veloce ed affidabile dell'uomo non potranno più essere considerate cuore del curriculum. Non si tratta di una minaccia, ma di una straordinaria occasione per umanizzare l'offerta educativa.

105

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La IeFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna al voto nel 2024

Con questo contributo si prosegue nella linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione la IeFP e più in generale l'istruzione professionalizzante sia considerata nei "programmi di governo" che, all'inizio di ciascuna consiliatura, sono presentati dai Presidenti delle Giunte regionali ai rispettivi Consigli.

119

GOTTI E.,

Piano d'azione UE per affrontare la carenza di manodopera e di competenze: una strategia integrata per il futuro del lavoro in Europa

L'UE sta affrontando una crescente carenza di manodopera e competenze, con impatti significativi sulla crescita economica e sulla coesione sociale. Per affrontare questa situazione, la Commissione Europea ha presentato un Piano d'azione che si concentra su cinque aree chiave: l'attivazione del-

le persone sottorappresentate nel mercato del lavoro, il sostegno alle competenze, la formazione e l'istruzione, il miglioramento delle condizioni di lavoro, la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti, e l'attrazione di talenti da paesi terzi 131

NICOLI D.E.,

Dal declino della tecnodidattica alla stagione dell'apprendimento risonante

Solo dopo la pandemia è emersa con maggiore chiarezza la svolta profonda che sta trasformando il mondo dell'educazione, riassumibile nella frase "mettere in vita la cultura". Una prospettiva in cui alla scuola ed alle altre istituzioni formative è richiesto di orchestrare un'operazione culturale che coinvolga tutta la comunità educativa, dove la conoscenza del mondo è vissuta come una ricerca condivisa, finalizzata a mettere in moto i dinamismi naturali dell'intelligenza degli studenti 141

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

L'enigma di Kaspar Hauser 155

Biblioteca del formatore

MION R.,

Società italiana al 2024: urgenza di uscire dal "galleggiamento nella medietà". Evidenze e riflessioni sul 58° Rapporto Censis 2024

Se la sindrome italiana del 2024 è il "galleggiamento nella medietà", in cui restiamo impigliati, "senza capitomboli rovinosi nelle fasi recessive, né scalate eroiche nei cicli positivi", il 58° Rapporto Censis 2024, immediatamente invita a tornare a ragionare in termini di crescita. 161

MALIZIA G.,

- **Emergenze educative. Il XXVI Rapporto 2024 sulla Scuola Cattolica in Italia** 175
- **Coltivare ora il nostro futuro. Rapporto ASviS 2024** 179
- **Competitività e coesione: il tempo delle politiche. L'economia e la Società del Mezzogiorno. Il rapporto Svimez 2024** 183

Recensioni 189

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:

- **Educazione finanziaria (a cura di Lucio Lamberti)** 196

Cantiere delle riforme: L'esperienza dei quarti anni della IeFP e la filiera tecnologico-professionale 4 + 2

- **Nota introduttiva (A. SALATIN)** II
- **La ricerca sui quarti anni e il completamento della filiera verticale IeFP (D.E. NICOLI)** III
- **Come si sta muovendo la Fondazione CNOS-FAP ETS (F. TOSTI)** VII
- **Sperimentazione 4+2: l'esperienza del Piemonte (M. CERONE E S. SPATA)** IX



Nel presente Editoriale¹ i curatori propongono due proposte meritevoli di attenzione.

La prima, la più corposa, vista la sua rilevanza, pone l'attenzione sulla *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2024* della Commissione europea. La "relazione comparativa", svolta a cadenza annuale, documenta i progressi che i vari Paesi stanno compiendo per raggiungere gli obiettivi a livello UE stabiliti per il 2025 e il 2030. L'iniziativa funge anche da facile punto di accesso a tutto ciò che occorre sapere sull'apprendimento in tutta l'UE, dall'educazione e cura della prima infanzia alla partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione. I curatori dell'Editoriale completano la riflessione sulla IeFP italiana confrontando questi risultati con il *Monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale in Italia* (INAPP). Il lettore avrà modo di avere, così, due approfondimenti complementari sul sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) italiano facendone la comparazione: quello dell'Europa sull'Italia, oltre che degli altri Paesi europei e quello italiano realizzato dall'Istituto di ricerca, l'INAPP.

La seconda, più breve rispetto alla prima ma non meno importante, porta l'attenzione del lettore su alcune iniziative governative recenti. Il Ministro dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha firmato l'*Atto di indirizzo politico istituzionale per l'anno 2025*, un documento che stabilisce le strategie chiave per l'evoluzione del sistema scolastico nel triennio 2025-2027; il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) ha provveduto a colmare un vuoto che si sarebbe creato per il sistema formativo regionale dopo la fine del PNNR, approvando uno specifico finanziamento per la IeFP svolta in modalità duale.

A. Istruzione e Formazione nell'UE e in Italia. Comparazione tra Monitoraggi (2024 e 2021-22)

Anche quest'anno, come negli ultimi editoriali, il confronto tra il monitoraggio della Commissione Europea sui sottosistemi della istruzione e della formazione nell'UE, e in particolare in Italia, e quello redatto dall'INAPP per il nostro Paese sulla IeFP e sul duale, sebbene siano stati pubblicati a breve distanza di

¹ Il presente Editoriale è opera congiunta del prof. Guglielmo Malizia, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana e di Giuliano Giacomazzi, Fabrizio Tosti, Mario Tonini rispettivamente Direttore Generale, Direttore della Formazione e dell'Innovazione e Direttore dell'Ufficio Studi, Ricerca e Sviluppo della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale, nata l'8 maggio 2024, a seguito della trasformazione della Federazione CNOS-FAP in Fondazione.

tempo l'uno dall'altro, tuttavia presenta ancora una volta una certa *problematicità* perché l'anno di riferimento è differente (2024 e 2021-22)².

Nonostante ciò, la comparazione tra i due Rapporti mantiene il suo valore per la continuità sostanziale tra le annate analizzate.

1. Il Monitoraggio dell'Istruzione e della Formazione nella UE. Una valutazione generale

Uno dei nodi problematici più rilevanti che si riscontrano agli inizi del nuovo millennio è costituito dal *cambiamento climatico*: si tratta, infatti, di una sfida decisiva per la nostra epoca che può essere superata a condizione che i nostri sistemi sociali siano orientati verso la *sostenibilità* mediante un impegno generale sul piano mondiale e, in particolare europeo, che va ovviamente supportato dall'istruzione e dalla formazione.

Pertanto, il Rapporto di Monitoraggio di quest'anno attribuisce una *collocazione centrale* a tali tematiche. Lo spazio europeo dell'istruzione e della formazione deve fornire agli allievi e ai docenti le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare con successo la transizione verde e quella digitale; inoltre, è necessario che tale impegno coinvolga i discenti di tutte le età, tra l'altro ispirando i giovani a diventare agenti di cambiamento.

Il commento che segue è suddiviso in *tre* paragrafi: il primo si concentra sull'apprendimento della sostenibilità, evidenziando i progressi e le criticità nell'insegnamento delle conoscenze e delle competenze in tale materia; il secondo esamina i progressi compiuti verso i traguardi che dal Consiglio Europeo di Lisbona (2000) in poi l'UE si è posta in tema di istruzione e di formazione; il terzo propone alcune conclusioni.

² Cfr. EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training Monitor 2024*. Comparative report, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2024; COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2024. Italia*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2024; ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XXI Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2021-22*, Roma, Unione Europea, Fondo Sociale Europeo, PONSPAO, ANPAL, MLPS, INAPP, dicembre 2023. Per un confronto con i Rapporti precedenti cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 40 (2024), n. 1, pp. 5-24.

1.1. La nuova area di intervento: Imparare per la sostenibilità

L'educazione alla sostenibilità *consiste* nelle esperienze di apprendimento olistiche e interdisciplinari che permettono agli allievi di acquisire i valori, la visione e la mentalità della sostenibilità. Le relative competenze abilitano gli studenti sia a capire ed esaminare criticamente sistemi economici, ambientali e sociali complessi, sia a porre in essere azioni individuali e collettive verso la transizione verde. La grande maggioranza dei *giovani europei* (83,6%) condivide i valori della sostenibilità in quanto crede all'importanza di introdurre cambiamenti nella propria vita personale in modo da praticare verso l'ambiente il rispetto dovuto. Tra essi si riscontra pure una conoscenza fondamentale della sostenibilità la cui diffusione e consistenza si differenziano notevolmente all'interno dell'UE (dal livello più elevato in Danimarca a quelli più basso in Bulgaria). Tuttavia, il dato secondo cui solo il 30% circa dei giovani (29,8%) si impegnano per la sostenibilità nella vita quotidiana, può significare una carenza di supporto e di incoraggiamento a unire la conoscenza all'azione.

Le istituzioni *scolastiche e formative* possono esercitare una funzione importante nell'attivare azioni concrete per la sostenibilità. La maggior parte dei sistemi educativi dell'UE supporta le scuole nella promozione di interventi didattici finalizzati all'apprendimento per la sostenibilità; nonostante ciò, il relativo curriculum ha una diffusione modesta nell'UE e, in aggiunta, pare che prevalga la tendenza a preferire interventi con ridotta incidenza piuttosto che affrontare sfide complesse, come attestano le segnalazioni dei dirigenti scolastici che menzionano soprattutto attività di modesta rilevanza come la raccolta differenziata dei rifiuti (83,9%). Da ultimo, i docenti si ritengono preparati a insegnare la sostenibilità benché non sia prevista né nella loro formazione iniziale né in quella in servizio, per cui risulta poco utilizzata la didattica trasformativa, orientata all'azione. In generale, solo il 42,1% dei giovani dichiara di aver avuto buone opportunità di conoscere la sostenibilità a scuola e ancor meno di aver acquisito competenze per poter agire a suo favore.

1.2. Il confronto a livello dei benchmark tradizionali dell'UE

La percentuale complessiva dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'inizio dell'istruzione primaria obbligatoria che partecipano all'educazione e alla cura della *prima infanzia* (ECEC, *Early Childhood Education and Care*) toccava nel 2022 il 93,1%, in crescita rispetto al 2021 (92,5%) e ben incamminata verso il benchmark del 2030 (96%). In particolare, miglioramenti considerevoli si sono verificati in Portogallo e Lituania per effetto delle riforme che sono state

introdotte. Il tasso di iscrizione si diversifica in relazione all'età, soprattutto in riferimento ai bambini più grandi che evidenziano percentuali più alte in tutti i Paesi dell'UE, in quanto la frequenza è spesso obbligatoria nell'anno che precede l'ingresso nella primaria. Per i bambini più piccoli, può essere previsto un diritto all'ECEC, anche se la partecipazione non è gratuita. Tale situazione potrebbe aiutarci a capire la differenza rilevante di partecipazione (15,8%) tra i minori in pericolo di povertà o di esclusione sociale e quelli non esposti a tale rischio. Inoltre, la gran parte dei sistemi di istruzione e di formazione trattano le tematiche relative all'apprendimento della sostenibilità nelle linee guida ECEC: nonostante questa impostazione, l'età di riferimento e la profondità delle proposte si diversificano in misura significativa a livello territoriale. La percentuale dei bambini di età inferiore ai tre anni inseriti in strutture formali di assistenza all'infanzia è in costante crescita; nel 2023 era pari al 37,5%, ed era incamminata verso il traguardo del 41,7% da raggiungere entro il 2030.

Il tasso dei giovani tra i 18 e i 24 anni che *abbandonano precocemente* gli studi senza ottenere almeno un titolo o una qualifica dell'istruzione e formazione secondaria superiore continua a ridursi nell'UE, anche se tale problema riguarda ancora nel 2023 il 9,5% del relativo gruppo di età, che in valori assoluti significa 3,1 milioni di giovani. Inoltre, le differenze tra i Paesi stanno crescendo e si riscontrano vari gruppi con percentuali più elevate di giovani in grave pericolo di abbandono come i disabili (22,2%) e i migranti extracomunitari di prima generazione (23%). Malgrado ciò, tenuto conto anche del miglioramento tra il 2022 e il 2023, dal 9,6% al 9,5%, l'UE continua a trovarsi nelle condizioni che dovrebbero permetterle di conseguire nel 2030 il benchmark di un tasso inferiore al 9%. Comunque, va precisato che la criticità in questione include due tipi di problema: quello degli allievi che lasciano la scuola (più evidente nei percorsi professionali) e quello dei giovani che non si iscrivono (il cui numero è stimato in 1,3 milioni nella coorte corrispondente all'istruzione secondaria superiore). Al riguardo va evidenziato che solo il 64,1% dei figli di genitori con un basso livello di istruzione riescono a frequentare il livello della scuola secondaria superiore. La maggior parte dei sistemi di istruzione e di formazione dell'UE prevede interventi di monitoraggio per combattere l'abbandono precoce e piani educativi personalizzati che riguardano specialmente gli allievi con bisogni educativi speciali e i migranti. Soprattutto dopo la pandemia di Covid-19 particolare considerazione è stata riservata al contrasto all'assenteismo e all'assicurazione del benessere personale.

Le percentuali dei quindicenni con risultati scarsi nelle *competenze di base* sono in crescita in tutta l'UE, con tassi record nel 2023 di lettura (26,2%), matematica (29,5%) e scienze (24,2%), tenuto conto che nel 2013 erano rispettivamente 18%, 22,1% e 16,8% e che il benchmark del 2030 è nei tre casi meno del 15%; inoltre, la quota degli alunni di terza media che ottengono esiti insufficienti nell'alfabe-

tizzazione informatica risulta essere il 42,5% nel 2023 ed anche per loro il target dovrebbe essere meno del 15% entro il 2030. Un fattore, anche se parziale di tale situazione va certamente identificato nel lockdown delle scuole durante il Covid-19 benché non sarebbe la sola causa perché al tempo della pandemia era già in atto una diminuzione delle prestazioni nei sistemi educativi dei Paesi dell'UE. Contemporaneamente sui risultati bassi è cresciuto l'impatto della condizione socioeconomica e culturale degli studenti: infatti, se nel 2018 gli allievi svantaggiati erano a un rischio di scarso rendimento 5,5 volte superiore a quello dei colleghi abbienti, nel 2022 lo sono a 6,1; in percentuale si è passati nel medesimo periodo dal 19,1% al 24,1%. La disparità è più marcata in Romania, Slovacchia, Bulgaria e Ungheria.

La percentuale degli allievi dell'IeFP che frequentano percorsi nei quali l'apprendimento è *basato sul lavoro*, toccava nel 2023 il 64,5%, superando già il benchmark del 60% previsto per il 2025. A sua volta il tasso di occupazione dei diplomati dell'IeFP raggiungeva l'81%: pertanto si può dire che in questo ambito l'UE è ben incamminata verso il traguardo dell'82% entro il 2025. Tra i Paesi che possono vantare buoni esiti sia nell'apprendimento basato sul lavoro che nell'occupabilità vanno menzionati la Germania, i Paesi Bassi e l'Austria. Stati membri che, invece, presentano risultati modesti in ambedue i casi sono la Romania e l'Italia. I neodiplomati dell'IeFP che hanno frequentato percorsi con l'apprendimento basato sul lavoro presentano percentuali di occupati superiori in paragone a quanti non hanno goduto della medesima opportunità (84,8% vs 71,5%). Inoltre, si stima che il 5,1% degli allievi della IeFP abbia potuto partecipare a un'esperienza di mobilità all'estero, una percentuale però che fa dubitare che si possa raggiungere il target del 12% nel 2030. In vista dell'apprendimento per la sostenibilità, i Paesi dell'UE stanno riformando i loro sistemi di IeFP, innovando e aggiornando i programmi, rendendo le infrastrutture più ecologiche e adeguando la formazione per insegnanti e formatori.

La percentuale di quanti completano *l'istruzione terziaria* nella coorte 25-34 anni continua ad aumentare, toccando il 43,1% nel 2023 e, quindi, si dovrebbe raggiungere il benchmark del 45% nel 2030. Tale livello di istruzione è al presente quello più diffuso tra i giovani adulti nell'UE, benché si riscontrino disparità sostanziali entro gli stessi Paesi. Per assicurare l'eguaglianza nell'accesso all'istruzione terziaria, gli Stati membri dell'UE offrono sostegno finanziario diretto e indiretto. Gli allievi svantaggiati possono ottenere borse di studio in base alle loro necessità in quasi tutti i sistemi educativi dell'UE - anche se la percentuale della popolazione studentesca interessata si diversifica in misura considerevole fra i Paesi - e in 18 Stati membri sono previsti sussidi per coprire le spese per i pasti, i trasporti e l'alloggio. Come esempio (in negativo) della relazione tra l'istruzione terziaria e il mercato del lavoro, si può menzionare il dato secondo cui non vi è stato alcun aumento nel numero degli iscritti e laureati nel settore

delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), sebbene sia stato fissato per il 2030 il target di 20 milioni di specialisti delle TIC a livello di tutta l'UE. Pertanto, nonostante la crescita continua dell'istruzione terziaria questa non trova conferma nel numero di iscritti alle TIC.

Nel 2022 il *tasso di mobilità all'estero* dei laureati ha toccato appena l'11%, un dato che risulta il 12% inferiore in paragone al benchmark fissato per il 2030. Tuttavia, è probabile che la percentuale del 2022 sia sottostimata a motivo di vari limiti riscontrati nella raccolta delle informazioni. I dati comprendono sia i laureati che hanno ottenuto un titolo all'estero sia quelli che hanno passato solo un breve periodo fuori del proprio Paese, nella maggior parte dei casi con un finanziamento Erasmus+. La mobilità dei laureati in entrata si diversifica notevolmente tra i Paesi per l'entità e per le Regioni di provenienza: questo andamento va attribuito, tra l'altro, alle relazioni storiche, alla prossimità geografica, e alla condivisione della lingua. In totale, nel 2022 il 30% della mobilità dei laureati in entrata nell'UE proveniva da Paesi dell'UE. In un terzo degli Stati membri la mobilità all'interno dell'UE costituiva oltre la metà di tutta la mobilità universitaria. La mobilità nell'UE tende a presentarsi notevolmente squilibrata nel rapporto tra gli Stati che mandano primariamente studenti all'estero e quelli che accolgono soprattutto allievi originari di altri Paesi dell'UE.

Nel 2022, la quota degli *adulti* (gruppo di età 15-64 anni) che partecipava all'apprendimento, raggiungeva il 39,5%, un dato che non faceva presagire che l'UE fosse ben avviata verso il conseguimento del benchmark del 60% nel 2030. Inoltre, le percentuali sono diverse tra gli Stati membri dell'UE (dal 9,5% in Bulgaria al 66,5% in Svezia), e risultano considerevolmente più basse tra i principali gruppi target di adulti che hanno più bisogno di riqualificazione e miglioramento delle competenze: ad esempio si possono ricordare gli adulti scarsamente qualificati (18,4%), quelli di età pari o superiore a 55 anni (29,9%), i disoccupati (26,8%), le persone al di fuori della forza lavoro (23,7%) o che vivono nelle zone rurali dell'UE (34,4%). È probabile che questi dati non facciano che acuire disparità già presenti. Quanto alla tematica della sostenibilità ambientale, essa è inserita nell'offerta formativa, per esempio mediante la riforma dei curricula, il potenziamento delle opportunità di istruzione appropriate e gli investimenti in infrastrutture. Al tempo stesso, va evidenziato il pericolo che le percentuali modeste del coinvolgimento nell'apprendimento permanente dei gruppi più svantaggiati possano comportare uno sviluppo diseguale delle competenze in materia di sostenibilità; inoltre, esse costituiscono delle sfide per l'occupabilità durante la transizione verde. In conclusione, la partecipazione degli adulti all'apprendimento è bassa e si sviluppa troppo lentamente, in particolare tra i gruppi che maggiormente necessiterebbero di riqualificazione e di miglioramento delle competenze.

1.3. Osservazioni conclusive

La formazione per la sostenibilità è il nuovo ambito dei sistemi educativi che il Rapporto di Monitoraggio intende tenere *sotto controllo*. La ragione è di per sé evidente: come viene spiegato nel documento citato, il cambiamento climatico è una delle problematiche più serie che l'umanità deve affrontare all'inizio del terzo millennio e la cui soluzione richiede l'apporto determinante del mondo dell'educazione. Come si è constatato sopra, la situazione nell'UE non è molto soddisfacente al riguardo, per cui si propone un rafforzamento dell'educazione per la sostenibilità specialmente dal punto di vista delle competenze per l'azione.

Nelle altre aree di intervento si registra in *positivo* un generale miglioramento dei dati, tuttavia con tre eccezioni che evidenziano notevoli criticità, specialmente la prima: la percentuale dei quindicenni con risultati scarsi in lettura, matematica, scienze, quella dei licenziati della media con i medesimi esiti nell'alfabetizzazione informatica e il numero degli iscritti e dei laureati nel settore delle TIC. Nella maggior parte delle aree l'andamento dei dati presenta condizioni tali che dovrebbero permettere di conseguire il benchmark previsto nella data stabilita. I casi, invece, in cui tale obiettivo non sembra raggiungibile sarebbero i seguenti: oltre alle tre eccezioni ricordate sopra, la quota degli allievi della IeFP che svolge un periodo di formazione fuori dal proprio Paese, il tasso di mobilità dei laureati all'estero, la quota della partecipazione all'apprendimento degli adulti. Ma il trend più preoccupante è che l'incidenza dello svantaggio socioeconomico e culturale degli allievi sui loro esiti scolastici è in crescita.

Come nel passato, anche quest'anno il documento in esame non si occupa delle *scuole paritarie*, benché sia in gioco un diritto umano, quello alla libertà effettiva alla scelta della scuola secondo le proprie convinzioni.

2. Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2024. Italia: la prospettiva UE

Il Rapporto di monitoraggio dell'UE si articola tra un quadro generale che è stato esaminato sopra e le analisi dei singoli Paesi. Naturalmente in questa parte la presentazione si focalizzerà sull'Italia³.

³ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2024. Italia, o.c.* Per un confronto con il rapporto precedente cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale, o.c.*, (2024). pp. 10-19.

2.1. L'apprendimento per la sostenibilità

Nel nostro Paese tale formazione è stata formalmente inserita nei curricula scolastici nel 2020-21 con la reintroduzione dell'educazione civica in tutte le scuole. Quest'ultima è articolata in tre tematiche principali specificate dai regolamenti ministeriali: Costituzione italiana, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale. Inoltre, l'approccio è trasversale come risulta, tra l'altro, dalle linee guida nazionali per l'insegnamento dell'educazione civica che, introdotte nel 2024, definiscono gli obiettivi di apprendimento e i risultati attesi, da realizzare gradualmente sin dalla scuola primaria.

Il Ministero dell'istruzione e del Merito ha adeguato i propri modelli di certificazione delle competenze, introducendo anche le *competenze* in tema di sostenibilità. Si tratta di comportamenti e atteggiamenti rispettosi dell'ambiente, dei beni comuni, della sostenibilità ambientale, economica, sociale, coerentemente con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Le scuole realizzano l'apprendimento per la sostenibilità in *cooperazione* con le parti interessate e la società civile. In proposito il MIM ha concluso diversi protocolli d'intesa con varie istituzioni e strutture. Tra questi il più importante è quello con l'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASviS). Vari provvedimenti di natura finanziaria, basati su fondi nazionali e dell'UE, sono in corso di realizzazione a supporto delle competenze verdi nel sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale (IeFP). Nel 2022 ben 98 ITS Academy gestivano programmi innovativi di livello post-secondario in diversi ambiti tecnologici, tra cui la mobilità sostenibile e l'efficienza energetica. Nel 2016 è stata creata la Rete delle università per lo sviluppo sostenibile (RUS) che attualmente include 86 istituzioni e persegue l'obiettivo di far condividere le migliori pratiche in tema di educazione e gestione della sostenibilità. L'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) sta esaminando la possibilità di sottoporre gli studenti a prove di competenze in materia di educazione civica, compresa la sostenibilità.

2.2. L'evoluzione nelle aree tradizionali di intervento

Nel 2023 la partecipazione all'educazione e cura della *prima infanzia (ECEC)* è cresciuta senza, però, raggiungere i livelli pre-pandemia. Infatti, la quota dei bambini fra i tre anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria che erano iscritti all'ECEC, toccava il 93,3% in consonanza con la media UE del 93,1% e registrava un aumento dell'1,7% rispetto al 2021 (91,6%). Quanto alla percentuale di bambini di età inferiore ai tre anni (cioè della coorte 0-2) inseriti

in strutture formali di assistenza all'infanzia, il tasso è in continuo aumento e nel 2023 rappresentava il 34,5% del totale del gruppo di età, evidenziando una crescita del 3,6% rispetto al 2022 (30,9%). Tuttavia, la quota risulta inferiore alla media UE del 37,5%, e non prossima al benchmark del 41,7% entro il 2030, anche se negli ultimi anni si caratterizza per un evidente andamento al rialzo, attribuibile all'impatto convergente di più fattori quali gli interventi dei governi in aiuto alle famiglie e l'inverno demografico che sta riducendo il disallineamento tra la domanda e l'offerta di strutture di assistenza all'infanzia.

Benché in generale la presenza dei servizi di assistenza all'infanzia stia registrando progressi, tuttavia continuano a permanere rilevanti *disparità* sul piano territoriale. Diseguaglianze notevoli sono riscontrabili tra il Nord e il Sud, fra le aree urbane e quelle interne.

Il governo sta accrescendo l'impegno per superarle, facendo ricorso tra l'altro alle risorse del PNRR.

Passando *all'istruzione scolastica*, il tasso dell'*abbandono precoce* continua a ridursi (10,5% nel 2023, con una diminuzione dell'1% rispetto al 2022) e si sta approssimando alla media dell'UE del 9,5%, anche se è ancora superiore ad essa. I maschi hanno più probabilità delle femmine di trovarsi in tale situazione (13,6% vs 9,1%) e nel nostro Paese la disparità tra i sessi è maggiore della media UE (4,5% vs 3,1%). La quota dell'abbandono tra i giovani non nati in Italia tocca il 25,5%, anche se è in calo rispetto al 2022 ed è quasi il triplo dei nati in Italia (9,1%) ed è notevolmente più elevata della media UE del 21,3%. Similmente la "dispersione implicita", che è la percentuale di allievi che completano la scuola secondaria superiore senza raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti (e devono confrontarsi con le medesime prospettive occupazionali e sociali ridotte di chi abbandona prematuramente la scuola), è diminuita al 6,6%, che è la quota più bassa dal 2019, quando è incominciata la raccolta dei dati. Se tali andamenti proseguiranno, l'Italia si troverà verso l'obiettivo UE di un tasso di abbandono precoce a meno del 9% entro il 2030.

Quanto alle *competenze di base*, il nostro sistema educativo si caratterizza per esiti contrastanti.

Secondo l'indagine OCSE al riguardo, nel 2022 i risultati dei quindicenni italiani sono migliorati nella lettura, sono rimasti stabili nelle scienze e peggiorati in matematica. Se in lettura e scienze la percentuale di esiti insufficienti è di poco più bassa della media dell'UE (benché ancora superiore al benchmark UE stabilito al 15% per il 2030), in matematica la quota di studenti con risultati scarsi è cresciuta del 5,8% tra il 2018 e il 2022 (UE: 6,6%) e nel 2022 ha toccato il 29,6% (UE: 29,5%).

Inoltre, i risultati si diversificano in misura considerevole a livello *territoriale* e in base al tipo di scuola. Nel Settentrione la quota degli studenti con

esiti scarsi in matematica è la più bassa (18%) e la più alta quella con risultati elevati (circa il 9% nel Nord-Est e il 12% nel Nord-Ovest). Il Mezzogiorno, al contrario, presenta una metà circa di tutti gli studenti (46%) che non consegue le competenze di base, mentre solo meno del 3% ottiene livelli di eccellenza. L'Italia Centrale si situa a metà strada: la percentuale dei risultati insufficienti è del 28%, mentre quella degli esiti di eccellenza è del 6%. Passando all'incidenza del *tipo* di scuola, gli allievi del liceo raggiungono punteggi più alti in paragone ai colleghi dei tecnici e dei professionali e hanno maggiori probabilità di ottenere livelli di eccellenza (11%), benché ancora un quinto circa (19%) di essi non consegua le competenze di base. L'andamento più preoccupante si riscontra nelle scuole professionali, dove il tasso degli allievi con risultati di eccellenza è praticamente pari a zero (0,1%), mentre quello di studenti con esiti scarsi è maggiore del 60%, ossia più del doppio della media nazionale.

Permangono differenze di *genere* in matematica. Se in lettura le allieve ottengono un punteggio maggiore di 19 punti rispetto ai maschi, in matematica i loro esiti sono inferiori di 21 punti, che è la disparità maggiore nell'UE. Sono dati che rivelano divari profondamente radicati e influenzati da caratteristiche culturali e da stereotipi di genere.

La relazione *tra status socioeconomico* ed esiti in matematica è meno rilevante di quella che si registra nella media dell'UE. Il suo impatto sulle differenze tra i risultati è mediamente del 13,5%, rispetto a un dato UE del 16,6%. Tale rapporto è ancora meno significativo entro i diversi tipi di scuole: nei licei l'incidenza si limita all'8,4%, negli istituti tecnici al 5,6% e negli istituti professionali al 5,9%. Lo status socioeconomico pare funzionare in modo più efficace come indicatore di previsione degli esiti dell'apprendimento nel contesto *migratorio*. Gli studenti provenienti da tale ambito, nati o meno nel nostro Paese, tendono a caratterizzarsi per un profilo socioeconomico più svantaggiato in paragone a quelli che non sono originari da tale contesto: rispetto a un 25% del totale degli studenti considerati svantaggiati sul piano socioeconomico, la percentuale corrispondente tra gli studenti provenienti da un contesto migratorio è del 52%. In matematica la disparità media di rendimento tra gli studenti di origine migratoria e gli allievi non provenienti da un simile ambito è di 30 punti a favore di questi ultimi. Tuttavia, il divario cessa di essere significativo se si prende in considerazione lo status socioeconomico degli studenti e la lingua parlata in casa.

Numerosi *interventi* sono in via di realizzazione con il supporto dell'UE allo scopo di elevare la qualità dell'apprendimento e diminuire i divari territoriali. Nel 2023 il MIM ha avviato il progetto "Agenda Sud", rivolto a eliminare le disparità nei risultati di apprendimento tra il Nord e il Sud mediante azioni mirate nelle primarie e nelle secondarie del Meridione e delle Isole. A settembre 2023 è stato introdotto un nuovo sistema di orientamento nelle secondarie, finalizzato a diminuire l'ab-

bandono scolastico e ad elevare la percentuale di completamento dell'istruzione terziaria: il MIM ha anche pubblicato indicazioni per lo sviluppo delle competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche e digitali allo scopo di migliorare i risultati e incoraggiare gli studenti (principalmente le donne) a iscriversi ai programmi di istruzione terziaria STEM (scienze, tecnologia, ingegneria, matematica).

Malgrado i provvedimenti presi negli ultimi anni, tuttavia si richiederebbe un impegno ancora più grande per accrescere l'attrattiva dell'istruzione e formazione professionale (*IeFP*). In particolare, nell'IFP l'apprendimento basato sul lavoro è stato sperimentato solo dal 25,9% dei neodiplomati, una percentuale notevolmente inferiore sia alla media UE del 64,5% nel 2023, sia al benchmark del 60% entro il 2025. In aggiunta i neodiplomati dell'IeFP registrano un tasso di occupazione inferiore a quello dell'UE (62,2% vs 81% nel 2023). Il nostro Paese si sta inoltre adoperando per sviluppare la *cooperazione* tra l'IeFP e il mercato del lavoro. Nel 2023 è entrata in funzione una nuova piattaforma che mette in relazione i sistemi informativi del MIM con il registro nazionale dei programmi di alternanza scuola/lavoro non accademica. Per il piano 2021-27 i programmi FSE contemplano misure finalizzate a potenziare l'allineamento tra il sistema di istruzione e formazione e le esigenze del mercato del lavoro attraverso la riforma delle strutture, la formazione di insegnanti e formatori e l'offerta di programmi di formazione duale, apprendistati e tirocini.

Nel 2023 la quota di giovani adulti che hanno conseguito un diploma di *istruzione terziaria* ha seguito ad aumentare, in linea con l'andamento in crescita delle immatricolazioni all'università registrato nell'ultimo decennio. Infatti, il 30,6% del gruppo di età 25-34 anni aveva ottenuto il diploma appena menzionato, ma la media UE si collocava al 43,1%. Le donne hanno maggiori probabilità di possedere tale titolo in confronto agli uomini (37,6% vs 24,4%), come si riscontra anche negli altri Paesi europei, ma nel nostro la differenza è maggiore, anche se di poco (12,7% vs 11,2%). La quota di quanti concludono l'istruzione terziaria è soprattutto scarsa tra i nati all'estero e tale andamento riguarda sia i nati nell'UE (15,5%) sia quelli fuori dell'UE (13,1%), anche se in crescita nel tempo, e rispecchia una criticità che persiste nell'attrarre persone altamente qualificate. La quota di laureati nelle discipline STEM continua ad essere relativamente modesta, in particolare tra le donne.

L'aumento delle iscrizioni è attribuibile in gran parte alle università *online*. Nell'ultimo decennio il numero dei loro allievi è quintuplicato, toccando la cifra di 180.000, mentre il totale degli studenti delle università tradizionali in presenza è rimasto sostanzialmente stabile.

Lo sviluppo delle università online ha provocato un dibattito sui requisiti di qualità del *personale docente*. Esse, benché siano oggetto di valutazione e di accreditamento periodici da parte dell'ANVUR, tuttavia da tempo dispongono di

un vantaggio competitivo riguardo all'assunzione di personale, poiché la loro natura online permette l'organizzazione di corsi con un numero molto consistente di iscritti. Pertanto, il rapporto studenti-professori è molto più alto che nelle università tradizionali e il gruppo dei docenti è composto soprattutto da professori con contratto a tempo determinato, scelti al di fuori della procedura ordinaria di assunzione in ambito universitario.

Il possesso di un diploma di istruzione terziaria assicura un beneficio notevole sul *mercato del lavoro*. Nel 2023 il tasso di occupazione dei neolaureati (1-3 anni) nel gruppo di età 20-34 anni ha proseguito nella crescita, toccando il 75,4% (+22,5% in confronto al 52,9% del 2014). Tale andamento si muove in direzione opposta a quello dei tassi di occupazione dei diplomati del sistema secondario superiore, sia provenienti dall'IeFP (62,2%) che dai licei (48,3%). Nel 2022 gli stipendi mensili netti dei laureati dell'istruzione terziaria sono cresciuti in termini nominali, ma non in quelli reali per effetto della diminuzione del potere d'acquisto causata dall'elevata inflazione.

La frequenza dell'*apprendimento degli adulti* risulta ancora più bassa della media UE. Nel 2022 la quota del gruppo di età 25-64 anni che aveva partecipato a corsi di istruzione e formazione formali e non formali negli ultimi 12 mesi, toccava solo il 29%, un dato notevolmente inferiore alla percentuale UE del 39,5% e dei traguardi UE del 47% entro il 2025 e del 60% entro il 2030, anche se in crescita nel tempo. Esiste, inoltre, un divario considerevole tra gli adulti poco qualificati e quelli che lo sono molto, riguardo alle probabilità di partecipare all'apprendimento degli adulti con - rispettivamente - percentuali del 10,3% e del 60,2%. Un andamento simile si registra paragonando il tasso di partecipazione degli occupati e dei disoccupati (2,3 volte più alto tra i primi). Si riscontra anche una consistente disparità tra le Regioni del Paese (più del 10%), con tassi di partecipazione più alti nel Settentrione.

Vari *provvedimenti* sono stati presi dal governo per sviluppare l'apprendimento degli adulti. In proposito va ricordato il "Piano Transizione 5.0" che prevede incentivi alle imprese in vista della formazione del personale nelle tecnologie delle transizioni digitale ed energetica. Gli interventi specifici a supporto degli adulti scarsamente qualificati sono stati presi nell'ambito delle politiche attive del lavoro. Nel settembre 2023 è stato adottato il programma "Supporto per la formazione e il lavoro", che offre ai disoccupati un aiuto finanziario per la partecipazione a progetti di formazione, di orientamento e di accompagnamento al lavoro. A sua volta, il "Fondo nuove competenze", che è stato da poco rifinanziato, mira a sostenere le transizioni digitale e verde, mettendo a disposizione dei lavoratori opportunità di riqualificazione e miglioramento delle competenze per rispondere alle esigenze del mondo del lavoro in rapido cambiamento e adeguarsi ai nuovi modelli organizzativi e produttivi.

2.3. Osservazioni conclusive

Il nostro sistema educativo *prevede* già lo sviluppo di approcci alla sostenibilità che coinvolgono l'intera scuola, avendo introdotto tale apprendimento nella nuova educazione civica. Inoltre, esso combina correttamente conoscenze, competenze e atteggiamenti. Nonostante ciò, va evidenziato che c'è ancora spazio per approfondire l'attenzione sulle competenze in materia di sostenibilità, specialmente quelle per l'azione.

Il quadro generale dell'istruzione e della formazione continua a *migliorare* rispetto agli ultimi anni. Anche se i dati relativi ai benchmark dell'UE seguivano a collocarsi quasi sempre sotto la media; tuttavia, in positivo si può almeno dire che essi risultano di solito in crescita.

Pertanto, anche nel 2023 si riscontrano vari *segnali positivi*. La partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia è cresciuta ed è leggermente superiore alla media UE. La quota di bambini di età inferiore ai tre anni inseriti in strutture formali di assistenza all'infanzia, è in continuo aumento, ma sempre al di sotto del dato UE. La percentuale di giovani che hanno lasciato precocemente gli studi risulta in costante diminuzione, sebbene resti al di sopra della media UE, principalmente tra quanti non sono nati in Italia (anche qui in calo). Inoltre, più del 30% dei giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni possedeva un diploma di istruzione terziaria molto meno rispetto al dato UE, ma in crescita costante negli ultimi anni. Il tasso di occupazione in relazione ai neolaureati (1-3 anni) nella fascia 25-34 ha superato i tre quarti ed è più elevato dell'anno precedente, ma inferiore all'UE. L'apprendimento degli adulti si trova in una fase di crescita, benché non manchino problemi anche seri, incominciando da un tasso inferiore al dato UE.

Passando alle *criticità*, anzitutto vanno ricordati tutti i casi – elencati sopra – in cui i dati relativi all'Italia, si collocano al di sotto della media UE, pur essendo migliorati nel tempo. Quanto alle competenze di base, in matematica la quota di studenti con risultati scarsi è cresciuta nel tempo ed è più elevata del dato UE, mentre in lettura e scienze la percentuale di esiti insufficienti è leggermente inferiore o pari alla media dell'UE. Nell'IeFP, dell'apprendimento basato sul lavoro ha beneficiato una quota dei neodiplomati considerevolmente più bassa della media UE del 2023. Inoltre, i neodiplomati dell'IeFP sono occupati in una percentuale inferiore a quella dell'UE. Criticità diffuse riguardano i divari territoriali e di genere.

Numerosi sono i provvedimenti che il *governo* ha preso per ovviare ai problemi appena menzionati. Tuttavia, le principali riforme e innovazioni sono state approvate o attuate dopo la redazione della *Relazione di monitoraggio del settore dell'Istruzione e della Formazione 2024, Italia* per cui tali aspetti verranno analizzati il prossimo anno.

3. Monitoraggio del Sistema di IeFP e dei Percorsi in Duale. Il XXI Rapporto INAPP sull'Italia (a.f. 2021-22)

Come si è specificato all'inizio, la disamina dei sottosistemi dell'istruzione e della formazione nell'UE e nel nostro Paese viene completata, in questo paragrafo dell'Editoriale, da una sintesi dei dati più rilevanti dell'ultimo Rapporto di monitoraggio, predisposto in Italia da INAPP, sui percorsi IeFP e Duale del 2021-22⁴.

3.1. La partecipazione ai percorsi di IeFP

Il 2021-22 rappresenta un momento di *transizione* fra la progressione ordinaria del sistema di IeFP e il quinquennio 2020-2025, in cui esso sarà notevolmente potenziato dagli investimenti per la modalità duale, contenuti nel PNRR. Benché nell'anno formativo in questione non si registrino ancora gli effetti delle rilevanti risorse finanziarie previste dal piano, tuttavia, se durante il 2020-21 si era riscontrata una diminuzione degli effettivi, il 2021-22 si caratterizza per un andamento opposto, ossia per una crescita che porta il totale degli iscritti da 223mila a 228mila. Gli effettivi della IeFP costituiscono l'8% della coorte 14-18 anni, con percentuali molto diversificate tra le Regioni. Fra le figure professionali più scelte occupa il primo posto l'operatore alla ristorazione, a cui fanno seguito l'operatore del benessere e quello meccanico.

Passando ai *particolari*, del totale, 158mila (70% quasi) frequentano i Centri di Formazione Professionale (CFP) accreditati, mentre i restanti 70mila (30% circa) sono iscritti agli Istituti Professionali. Inoltre, *riprende* ad aumentare il numero degli effettivi dei CFP accreditati (+4,3% o +6.455); al tempo stesso, il calo degli allievi in sussidiarietà pare fermarsi alla cifra di 70.476 (-1,3%). Quanto agli effettivi dei CFP accreditati, quasi un terzo è iscritto in modalità duale. Come si è appena detto, intorno al 30% del totale è inserito nelle diverse tipologie dei percorsi offerti dagli Istituti Professionali in Sussidiarietà, dove ormai si colloca ampiamente al primo posto la Nuova Sussidiarietà (22,5% o 51.372) rispetto a quella Integrativa (8% o 18.268) e a quella complementare (0,4% o 836). La ripartizione a livello territoriale registra una notevole diffusione dei CFP accreditati nel Nord e nelle Isole, una condizione di equilibrio tra le differenti modalità al Centro e una prevalenza degli Istituti Professionali nel

⁴ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.* Per un confronto con il Rapporto precedente cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale, o.c.*, (2024), pp. 19-24.

Sud, con percentuali ancora consistenti di Sussidiarietà Integrativa, benché in diminuzione a beneficio della Nuova Sussidiarietà.

Nel 2021-22 gli allievi del *IV anno* hanno raggiunto la quota di 19.280, con una crescita del 12% rispetto all'anno formativo precedente. Al riguardo, tuttavia, va segnalato un aspetto problematico rappresentato dalla mancanza in 5 Regioni dei percorsi di IV anno IeFP per l'acquisizione del diploma professionale, una criticità che comporta una situazione di diseguaglianza di opportunità formative tra i giovani che abitano in tali territori e quelli che risiedono nel resto del Paese.

Passando al *Duale*, tale modalità continua a *crescere*, toccando ormai oltre il 22% dell'intero sistema IeFP, se si includono gli Istituti Professionali. L'anno formativo in esame registra il consolidamento della tendenza all'aumento riscontrabile nell'ultimo quadriennio, superando, anche se di poco, i 50.000 allievi (+19,5%), distribuiti tra 5.314 corsi. La partecipazione ai percorsi svolti in modalità duale nel sistema IeFP delle IF sale dal 30% del 2020-21 al 34,1% del 2021-22. A sua volta, la ripartizione tra le Regioni conferma il primato sul piano quantitativo della Lombardia (circa 25mila iscritti, che rappresentano la metà quasi degli allievi in duale). In aumento risultano la Sicilia soprattutto e anche Emilia-Romagna, Toscana, Puglia, Sardegna e Marche.

Nel 2022, quattro Regioni hanno organizzato percorsi di *formazione tecnica superiore* (IFTS) in modalità *duale*; in concreto ne sono stati attivati 275 a cui sono iscritti in 3.601. Essi costituiscono il 6,4% del totale degli effettivi del sistema IeFP in duale. Inoltre, l'offerta formativa appena menzionata ha attivato interventi specifici per giovani *Neet*, consistenti in percorsi modulari mirati a riallineare le loro competenze per il reinserimento nelle attività formative oppure per il conseguimento di una qualifica o di un diploma IeFP o di una certificazione IFTS. Nel 2022, ha beneficiato di questi interventi il 4% degli allievi del duale: in particolare quattro Regioni hanno organizzato questa offerta.

3.2. Gli esiti e le risorse

I *qualificati* assommano in totale a 46.589, un numero che risulta più basso di quello dell'anno precedente e la ragione va ricercata nella parzialità dei dati che alcune Amministrazioni hanno fatto pervenire. I numeri di tre Regioni, calcolati insieme, rappresentano più della metà della cifra complessiva: Lombardia (27,9%), Veneto (11,8%) e Piemonte (11,5%).

I *qualificati in duale* costituiscono un quarto quasi di tutti i qualificati dell'IeFP e più di un terzo se ci si limita alle IF. In base ai dati forniti dalle Regioni essi ammontano in valori assoluti a 11.300 che, a confronto con i 14.581 iscritti al terzo anno in tale modalità, presentano una percentuale di successo del 77%.

I *diplomati* hanno toccato i 13.961. Anche in questo caso si riscontra una cifra più bassa in paragone al 2020-21 e il motivo è il medesimo di quello dei qualificati; inoltre, i percorsi di IV anno nel 2021-22 sono stati offerti in 16 Regioni e non in 17 come nel 2020-21 (e a mancare è la Basilicata). Più della metà risiede in Lombardia (55%); a distanza seguono il Lazio (9,8%), il Piemonte (7,3%) e il Veneto (7%).

I diplomati in modalità *duale* rappresentano ormai più dei tre quarti della totalità dei diplomati del sistema IeFP (75,3%). Se, poi, si prendono in considerazione solo le IF, costituiscono l'84,2% della quota complessiva. Sulla crescita ha influito anche l'ampliamento dell'offerta di percorsi di diploma in duale a territori dove prima non era prevista.

Passando da ultimo alle *risorse finanziarie* per il sistema *IeFP*, in base ai dati delle Amministrazioni regionali, nel 2021, a livello nazionale, sono stati impegnati 541.386.780 euro, con una riduzione del 3,3% rispetto al 2020. Al contrario, le risorse finanziarie erogate assommano a 545.132.680 euro e segnano un aumento del 4% in confronto al 2020.

Per la realizzazione del Sistema *Duale*, nel 2021 sono stati impegnati in totale 219.528.762 di euro, oltre 150 milioni dei quali finanziati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Inoltre, sono stati erogati più di 165 milioni di euro per una percentuale sull'impegnato pari al 75,5%.

3.3. Bilancio e prospettive di futuro per l'IeFP e il Sistema Duale

Sono passati appena venti anni dall'inizio delle sperimentazioni dei percorsi triennali e quadriennali di IeFP (dal 2002-03) e poco più di dieci dal passaggio dalla sperimentazione alla messa a regime (dal 2010-11) e non si può negare che l'IeFP con il duale è divenuta una filiera *strategica* per l'Italia⁵. Al tempo stesso va ammesso che essa rimane scarsamente riconosciuta a livello nazionale e che le contraddizioni dell'avvio non paiono ancora del tutto superate.

L'organizzazione della filiera è stata ormai definita. L'evoluzione degli iscritti ai CFP si caratterizza in generale per una *progressione continua*. In molte Regioni del Settentrione l'IeFP è divenuta una offerta formativa rilevante all'interno del secondo ciclo e rappresenta la scelta normale di una percentuale consistente (più dell'11%) dei licenziati della secondaria di primo grado. La formula sussidiaria attuata dagli Istituti Professionali tende ormai ad accogliere in maniera stabile il 30% degli utenti. Il sistema duale offerto dalle IF accreditate è presente

⁵ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *o.c.*, pp. 94 e seg.

in misura rilevante: al riguardo va sottolineato che il suo valore innovativo deve essere ricercato non tanto nell'introduzione dell'apprendimento "work based", dato che l'alternanza con il lavoro era già molto presente nella IeFP, quanto nella diffusione di questa modalità formativa su larga scala. I profili professionali della filiera sono notevolmente ricercati dalle aziende, come attestano le indagini INAPP e i dati di Unioncamere Excelsior. Al tempo stesso, questi risultati evidenziano un certo disallineamento tra domanda e offerta in alcuni settori, tra i quali la logistica, l'edilizia, la meccanica e gli impianti termoidraulici.

Accanto ai molti e importanti aspetti positivi, permangono tuttavia alcune *criticità*. Anzitutto, va menzionata la carenza di stabilità dell'offerta delle IF accreditate nel Sud e in alcune zone del Centro; altre problematiche importanti sono costituite sia dalla precarietà del meccanismo dei bandi regionali, attribuibile alla loro dipendenza dalla disponibilità di risorse e alla capacità delle Amministrazioni di gestirle, sia dalla difficoltà di assicurare l'attivazione di risorse annuali aggiuntive a livello nazionale, malgrado l'impegno del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, sul piano nazionale e su quello della governance delle risorse PNRR.

In tale contesto, la determinazione del *criterio di costo* necessario a organizzare un'annualità di corso IeFP tende al ribasso in ambito sia nazionale sia del PNRR, dove per i percorsi individuali è stata stabilita una cifra di 4.450 euro anno/allievo, che è molto più bassa di quella di un anno/studente nella scuola (7.800 euro l'anno per l'Istruzione Professionale), soprattutto se, poi, tale cifra è messa a confronto con le esigenze specifiche dei percorsi della IeFP riguardo all'uso dei laboratori, allo stage e al "work based learning" che implicano maggiori costi rispetto ai corsi scolastici, in cui tra l'altro è previsto un numero più grande di ore di lezione in aula. In aggiunta, andrebbe valorizzata, anche in termini di riconoscimento contrattuale, la professionalità dei formatori della IeFP, a cui va principalmente attribuito il successo degli allievi, anche perché ad essi si domanda di formare competenze sempre più varie e complesse (non solo tecniche ma anche di carattere relazionale, gestionale e amministrativo) senza che a questo si accompagni sempre un adeguato apprezzamento dell'impegno speso nell'insegnamento.

Pertanto, il Rapporto INAPP invita il governo a prendere con urgenza *decisioni chiare* circa le politiche formative dell'Italia, così da definire in modo organico e stabile una programmazione dell'offerta formativa a lunga scadenza. Nel quadro della istituzione di un sistema VET nazionale, la riforma dell'Istruzione Tecnica e Professionale avviata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito può offrire un contributo decisivo, se si propone di realizzare un quadro unitario dell'offerta professionalizzante, assicurando pari dignità alle varie filiere ed eguali possibilità di accesso a tutti i giovani indipendentemente dalla residenza.

In questo contesto, è essenziale predisporre azioni mirate di *orientamento* nella secondaria di primo grado che descrivano in maniera chiara e trasparente l'insieme delle opportunità formative ed occupazionali tra le quali un ragazzo e la sua famiglia devono scegliere un percorso formativo. Una dimensione particolarmente importante da assicurare nei percorsi formativi professionalizzanti è quella delle competenze chiave di cittadinanza che è richiesta per la sua centralità nella realizzazione personale del singolo cittadino come pure quale chiave di volta per un efficace inserimento occupazionale soprattutto se il lavoratore è considerato come un portatore di innovazione all'interno dell'azienda.

A sua volta la formazione in *duale* assume grande rilevanza per le imprese, in quanto la formazione in alternanza diminuisce in misura notevole i tempi di inserimento dei neoassunti nei processi lavorativi. Le risorse previste dal PNRR per il duale stanno contribuendo in maniera significativa al suo sviluppo. Al successo di tale modalità contribuisce in maniera consistente la natura interistituzionale dell'intervento di tutti i soggetti impegnati a vario titolo nel governo e nella realizzazione del sistema (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Amministrazioni regionali, organismi che hanno curato il supporto alle Amministrazioni e agli organi centrali). In una ottica post-PNRR, si pone certamente la questione della sostenibilità di una offerta formativa che ha risposto efficacemente agli obiettivi prefissati, e la soluzione dovrà essere ricercata nel medesimo approccio interistituzionale. Inoltre, il prossimo Rapporto INAPP ci permetterà di verificare se le problematiche elencate sopra abbiano trovato una risposta adeguata nella filiera formativa tecnologico-professionale 4-2.

B. Riflessioni su provvedimenti governativi recenti

Come detto in premessa, in questo Editoriale ci soffermiamo su due provvedimenti governativi recenti per individuarne le ricadute sul sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano e sul sistema formativo regionale in particolare.

1. Atto di indirizzo politico istituzionale per l'anno 2025

Con l'adozione dell'Atto di indirizzo (12.02.2025), il MIM ha individuato gli indirizzi programmatici e le linee strategiche che orienteranno la sua azione nell'anno 2025 e nel triennio 2025-2027.

Le priorità politiche che ispireranno l'azione del Ministero per l'anno 2025 e per il triennio 2025-2027, che riflettono in modo puntuale gli ambiti di inter-

vento, nonché gli strumenti organizzativi e gestionali, sono riassunte in dieci punti. Il Piano cerca di individuare passaggi e priorità per realizzare un sistema d'istruzione e formazione più efficace. Si riportano, per comodità, i titoli degli ambiti di intervento:

1. promuovere il miglioramento del Sistema nazionale di istruzione e formazione attraverso la valorizzazione del personale della scuola;
2. sensibilizzare al rispetto della persona e al contrasto al bullismo;
3. valorizzare la filiera tecnologico-professionale e rafforzare il raccordo scuola-lavoro;
4. garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti il diritto allo studio, promuovere l'inclusione scolastica dei più fragili e l'integrazione degli studenti stranieri, contrastare la dispersione scolastica e i divari territoriali negli apprendimenti, favorire l'accesso precoce al sistema integrato 0-6;
5. sostenere le autonomie scolastiche e rafforzare il sistema nazionale di valutazione, anche ai fini dell'internazionalizzazione del sistema scolastico;
6. supportare il processo di riqualificazione del patrimonio edilizio scolastico;
7. potenziare l'offerta formativa nelle Istituzioni scolastiche del sistema educativo di istruzione e formazione in chiave di personalizzazione e aggiornare le Indicazioni Nazionali;
8. semplificare e innovare la Scuola;
9. rafforzare la capacità amministrativa, gestionale e comunicativa del Ministero e delle Istituzioni scolastiche;
10. attuare tempestivamente e in prospettiva sistematica le misure del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Il Documento riflette il cammino di rinnovamento del sistema educativo di Istruzione e Formazione che il Ministro Valditara ha avviato, sin dal suo insediamento. Il presente Atto è molto articolato nel ventaglio dei temi che affronta ed ambizioso per le mete che vuole raggiungere. Siamo in presenza di un vero testo programmatico molto concreto. Il documento esprime il convincimento del Ministro ripetuto in più sedi quando si legge: «[...] *l'educazione e la formazione non possono prescindere da un'azione volta allo sviluppo integrale della persona, al raggiungimento del successo formativo sulla base delle peculiarità e dei talenti di ciascuno*» (p. 5). Mete enunciate che si fondono sullo sviluppo integrale della persona dell'allievo per raggiungere le quali il Ministero *muove tutte le leve* proprie del sistema educativo di Istruzione e Formazione. Per rendere concreto lo sviluppo integrale della persona il documento descrive quanto verrà attuato in fatto di personalizzazione dell'offerta formativa, di contrasto al bullismo e cyberbullismo, di creazione di ambiente scolastico corretto adottando anche misure disciplinari severe contro le varie forme di trasgressione emergenti, di azioni per potenziare

la tenuta formativa e prevenire, così, ogni forma di dispersione dei talenti. Agli allievi il Ministro vanta anche di poter presentare una offerta formativa potenziata e rinnovata in più aspetti; la proposta ha trovato apprezzamento anche nelle famiglie, sulla base delle iscrizioni che si sono concluse il 10 febbraio 2025. È lo stesso Ministro a rilevarlo: *«Importante apprezzamento da parte delle famiglie della sperimentazione relativa alla filiera tecnologico professionale. A conclusione delle iscrizioni online, sono stati registrati 5.449 iscritti al primo anno della filiera del 4+2, un risultato che segna un aumento straordinario rispetto ai 1.669 dello scorso anno. Il numero è più che triplicato e si prevede un ulteriore incremento nelle prossime ore, dato che le scuole stanno procedendo con la ricognizione delle iscrizioni cartacee. Lo scorso anno, al termine di queste operazioni, il numero era salito a 2.093. Ci attendiamo un ulteriore incremento di iscrizioni alla filiera anche in occasione della formazione delle classi, in seguito alla scelta delle famiglie che potranno sempre privilegiare il 4+2 piuttosto che il percorso tradizionale quinquennale. Lo scorso anno i passaggi dal quinquennale al quadriennale sono stati 601, portando a un totale di 2.694 studenti iscritti al 4+2 all'inizio dell'anno scolastico. Pertanto, non è irrealistico pensare - ha proseguito il ministro Valditara - che a settembre di quest'anno il numero supererà ampiamente quota 6.000»*, così nel C.S. dell'11 febbraio 2025.

Quelli accennati sono solo alcuni dei numerosi aspetti che trovano larga condivisione da parte di molti commentatori del testo.

Tuttavia, quello che a molti appare necessario sottolineare è la *manca*za di una visione "globale" del sistema educativo di Istruzione e formazione. Un giovane che frequenta una scuola paritaria o che si è iscritto ai percorsi di IeFP non trova le medesime informazioni, attenzioni o sostegno economico. È questa visione globale che manca e che si traduce in carenza di informazioni e spesso anche di provvedimenti che non facilitano le scelte che un giovane deve compiere, valorizzando la pluralità dell'offerta scolastica e formativa; visione globale che dovrebbe essere attuata da tutti gli attori istituzionali, siano essi Stato o Regioni e Province Autonome in base alle proprie competenze, perché il sistema educativo di Istruzione e Formazione è "unitario" e, quindi, reso operativo da tutti i soggetti istituzionali coinvolti.

2. Le misure per la IeFP nella modalità duale

Da tempo tra gli operatori della Formazione Professionale circolava la domanda su cosa sarebbe successo al termine dei finanziamenti contenuti nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). L'interrogativo era molto presente anche negli Enti di Formazione Professionale, dal momento che numerose attività formative sono sostenute dal PNRR.

Dopo momenti di incertezza registrati durante l'iter di approvazione della Legge di Bilancio 2025, alla fine, con grande soddisfazione degli Enti di Formazione Professionale, la Legge 30 dicembre 2024, n. 207, approvata dal Parlamento, metteva a segno le risorse a sostegno dei percorsi di IeFP svolti nella modalità duale. Il comma 199 dell'art. 1 della Legge 207, infatti, prevede un aumento di risorse. A partire dal 2025, all'attuale dotazione finanziaria di € 75.000.000,00, si aggiungono € 100.000.000,00 nell'anno 2025; € 170.000.000,00 nell'anno 2026; € 240.000.000,00 nell'anno 2027.

La tabella riportata descrive il quadro completo delle risorse a disposizione del sistema IeFP complessivo per le prossime annualità:

Anno formativo	Risorse PNRR	Rip. Diritto-Dovere	Riparto duale	Totale
2022/2023	120.000.000,00	189.109.570,00	130.000.000,00	439.109.570,00
2023/2024	240.000.000,00	189.109.570,00	175.000.000,00	604.109.570,00
2024/2025	240.000.000,00	189.109.570,00	125.000.000,00	554.109.570,00
2025/2026	0	189.109.570,00	175.000.000,00	364.109.570,00
2026/2027	0	189.109.570,00	245.000.000,00	434.109.570,00
2027/2028 e ss	0	189.109.570,00	315.000.000,00	504.109.570,00

Con la Legge di Bilancio 2025, il Governo ha puntato all'obiettivo di raggiungere progressivamente una dotazione finanziaria analoga a quella prevista per gli anni formativi in cui le risorse nazionali erano integrate da quelle relative all'investimento del c.d. Sistema duale del PNRR.

A questa valutazione molto positiva va aggiunta una criticità "strutturale" del sistema formativo regionale che vede percorsi svolti in modalità ordinaria e in modalità duale, messa in evidenza con lucidità dal curatore della ricerca "Il sistema duale. Cos'è, quanto è diffuso, come lo si può definire"⁶: «Nonostante le incertezze terminologiche e definitorie, gli esperti tendono ad attribuire alla sperimentazione duale numerosi **aspetti positivi**, tra cui la capacità di avvicinare i giovani al mondo del lavoro, dotandoli di competenze definite sulla base delle esigenze delle imprese, un elemento tanto più importante ove si pensi che l'utenza tipica dei corsi di formazione professionale sono giovani provenienti da ambienti sociali meno favoriti e con esiti negativi nei tradizionali canali di istruzione».

L'aver inserita la "modalità duale" nell'impianto che disciplinava – e tuttora disciplina – i percorsi "ordinari" di IeFP significava assumere anche i grossi limiti del sistema di IeFP.

Infatti, continua il curatore della ricerca: «All'opposto, tra gli **elementi negativi**, spicca il fatto di aver appoggiato la sperimentazione sul canale regionale

⁶ STANCHI A., *Il Sistema duale. Cos'è, quanto è diffuso, come lo si può definire*, Contributo di Ricerca 347/2023, Ires Piemonte, p. 61.

*della formazione professionale, una scelta forse obbligata ma che fa scontare al duale i problemi tipici di questo settore, tra cui l'elevatissima difformità territoriale, con Regioni in cui si concentra la metà degli iscritti al duale e Regioni in cui di questa esperienza non vi è traccia, difformità che è anche qualitativa. Accanto a questo elemento, va segnalato come il duale resti assolutamente residuale anche nei numeri complessivi. Il rafforzamento del duale contenuto nel **PNRR**, che destina risorse ad hoc, è senza dubbio un fatto nuovo. Tuttavia, le risorse saranno ripartite sulla base di criteri che, con ogni probabilità, finiranno con il premiare gli sforzi delle realtà da tempo impegnate, non correggendo le difformità territoriali ma, anzi, finendo per incrementarle».*

Resta dunque l'apprezzamento all'iniziativa governativa che ha dato continuità alle risorse finanziarie necessarie per la continuità formativa ma resta aperto il capitolo delle scelte politiche delle singole Regioni. Sono molti ad augurarsi che le istituzioni tutte adottino provvedimenti che portino gradualmente alla realizzazione di un *vero sistema nazionale di IeFP*, la vera criticità, e non solo ci si limiti a registrare i singoli e variegati sistemi formativi regionali.

La questione etica della democrazia. La risposta dei pontefici (Seconda parte)*

MARIO TOSO¹

Premessa

In un contesto di terza guerra mondiale, in cui viene a prospettarsi una nuova configurazione dell'Occidente europeo rispetto alle grandi potenze mondiali emergenti, sembra essere messa in crisi la "promessa" fondamentale che la modernità aveva immesso nel genoma della democrazia: l'emancipazione della soggettività e la liberazione dalle catene del dominio eteronomo per essere realmente autonomi e, per questo stesso, più *liberi*. Se alla fine del secolo scorso la democrazia sembrava potersi affermare in tutto il mondo, all'inizio di questo secolo appare ovunque in crisi. La sua promessa di libertà per tutti i popoli viene indebolita sia sul piano del funzionamento delle istituzioni democratiche (istituzioni di governo ai diversi livelli – da quello locale a quello internazionale –, parlamenti, partiti), sia sul piano del coinvolgimento popolare nei processi decisionali ed elettorali (si pensi all'astensionismo e alla disaffezione), sia sul piano della sua *anima etico-culturale*. Nonostante l'accrescimento della comunicazione, prevalgono la frammentazione sociale, l'individualismo utilitarista, che lasciano poco spazio per pensarne il futuro. Con cittadini e rappresentanti intrappolati vieppiù in forme populiste ed illiberali di democrazia, diventa sempre più difficile realizzare la democrazia *sostanziale, partecipativa, solidale, deliberativa, inclusiva*, dal basso.²

* La prima parte dell'articolo è stata pubblicata in Rassegna CNOS 3/2024. Si riporta integralmente solo la *premessa* per orientare il lettore al contesto cui fa riferimento il contributo.

¹ S.E. Mons. Mario Toso Vescovo di Faenza-Modigliana. Già Segretario del Pontificio Consiglio per la Giustizia e la Pace. Vescovo delegato per la Pastorale Sociale e il lavoro.

² Per uno sguardo complessivo sull'apporto dei pontefici relativamente alla dimensione etica della democrazia si veda TOSO M., *Chiesa e democrazia*, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Roma, 2024.

Benedetto XVI e gli antidoti allo sfaldamento dello Stato di diritto

Secondo Benedetto XVI si assiste allo sfaldamento della figura dello *Stato di diritto*, il quale in epoca moderna era sorto sulla base di un patrimonio di elementi normativi che furono gradualmente sottratti all'arbitrio degli Stati assoluti, confluendo nelle Carte costituzionali degli Stati democratici. In un contesto culturale, caratterizzato da un *relativismo etico* assolutizzato e dal summenzionato *neoindividualismo libertario*, che non fanno altro che alimentare la separazione tra culture e struttura permanente – ontologico ed etica – dell'essere umano,³ si pone proprio il problema della controvertibilità dei presupposti normativi dello Stato liberale di diritto e della conseguente necessità di ricercare da dove essi possono trarre stabilità, dal momento che il principio di maggioranza non è atto a garantirli. Pur essendo nati come codificazione del diritto naturale nel diritto positivo, tali presupposti sono stati progressivamente divelti dalle loro radici primigenie, al punto che oggi il diritto positivo non è più ritenuto un riflesso dell'ordine morale naturale. La conseguenza di tutto ciò è che – come è stato rilevato da vari studiosi, tra i quali possiamo citare Ernst-Wolfgang Böckenförde –, dopo la completa positivizzazione del diritto, lo Stato liberale non appare in grado di tutelarsi e di conservare le sue strutture giuridiche, perché non possiede in proprio e definitivamente quei valori da cui è stato generato e di cui necessita per sussistere.⁴ Come documenta l'esperienza legislativa contemporanea, infatti, è proprio il principio di maggioranza che, permettendo in certa maniera una fondazione "autonoma" dei principi costituzionali dello Stato liberale di diritto, giunge a cambiarli e, a volte, addirittura a sostituirli con principi contrari.

Si stanno, infatti, moltiplicando i tentativi di stravolgimento nei confronti di ciò che può essere definito l'ultimo «resto» del diritto naturale. Basti pensare

³ Cfr. BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate* (=CIV), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2009, n. 26. Si vedano anche l'edizione LAS (Roma 2010²), dal titolo *La speranza dei popoli. Lo sviluppo della carità nella verità*, con lettura e commento da parte di Mario Toso; l'edizione Cantagalli (2009) con introduzione di S. Ecc. Mons. Giampaolo Crepaldi; l'edizione Libreria Editrice Vaticana-AVE (Città del Vaticano-Pomezia 2009) corredata dal commento di vari Autori (Franco Giulio Brambilla, Luigi Campiglio, Mario Toso, Francesco Viola, Vera Zamagni); l'edizione Libreria Editrice Vaticana-EDB, Città del Vaticano-Bologna, 2009, con *Linee guida per la lettura*, a cura di Giorgio Campanini; e inoltre: AA.VV., *Amore e Verità. Commento e guida alla lettura dell'Enciclica «Caritas in veritate» di Benedetto XVI*, Paoline, Milano, 2009. Infine, si segnala anche la lettura pastorale dell'enciclica da parte di TOSO M., *Il realismo dell'amore di Cristo*, Studium, Roma, 2010.

⁴ Su questi aspetti hanno fermato la loro attenzione anche Joseph Ratzinger e Jürgen Habermas. Si veda, ad esempio, RATZINGER J.-J. HABERMAS, *Etica, religione e Stato liberale*, Brescia, Morcelliana, 2004.

alle varie proposte di includere l'aborto e l'eutanasia nel catalogo dei diritti umani fondamentali. Ciò è riuscito, ad esempio, alla Francia, nella quale c'è stata l'approvazione del parlamento francese di una risoluzione che eleva l'aborto a diritto fondamentale.⁵

Molte di queste proposte non equivalgono ad un aggiornamento dei diritti umani. Documentano, piuttosto, come i diritti non siano più pensati quali espressioni della dignità dell'uomo in quanto creatura di Dio, aventi un fondamento nella legge morale naturale. Si tratta, spesso, di pretese arbitrarie, prive di un fondamento obiettivo. Nascono da schemi culturali di natura meramente sociologica, sempre soggetti ai mutamenti della sensibilità dominante nei vari momenti storici e senza riscontro nella struttura antropologica ed etica degli esseri umani. E così, non di rado avviene che gli stessi aiuti economici ai Paesi in via di sviluppo, da parte di istituzioni internazionali – anch'esse sfigurate da visioni libertarie ed utilitariste del diritto –, vengono condizionati all'adozione di legislazioni che contrastano non solo la dignità dell'uomo e i suoi diritti naturali, ma anche le sensibilità etiche e religiose dei vari popoli.

La devastazione antropologica contemporanea diviene palese soprattutto quando ci si riferisce alle odierne problematiche della *bioetica* e del *senso della vita*, attinenti alla manipolazione genetica. Sono questioni che appaiono sottoposte alla discrezione e ai *diktat* delle maggioranze parlamentari, che dovrebbero invece attenersi a quella *legge morale*, i cui germi sono insiti nella coscienza di ogni uomo.⁶ Va riconosciuto che lo Stato non può farsi paladino di concezioni e ideologie che mirano a "snaturare" l'identità dell'uomo e della famiglia, né tantomeno promuovere attività che sottomettono indiscriminatamente la vita

⁵ Considerare l'aborto come "diritto" apre un baratro di cui non si scorge il fondo: si praticherà quando e come si vuole, senza limiti, nei suoi confronti non varrà l'obiezione di coscienza, che pure è caposaldo delle libertà personali. Nell'ottica della decisione francese, chi obietterà si opporrà all'esercizio di un diritto, entrerà in uno spazio giuridico negativo, fino a poter subire sanzioni.

⁶ Un caso che ha fatto discutere circa la competenza dello Stato ad interferire nella libertà di coscienza di individui e gruppi, è quello dell'obbligo imposto, tramite un mandato federale, dall'Amministrazione Obama alla Chiesa cattolica degli Stati Uniti, di offrire ai propri dipendenti copertura sanitaria per metodi contraccettivi e per pratiche abortive. Forzando così, contro coscienza, a sostenere pratiche di *birth control* anche coloro che le ritengono contrarie all'etica coerente con la propria fede. Non si tratta di un mero problema di diritto assicurativo. Si tratta di un gravissimo problema, connesso con il diritto alla libertà religiosa nel senso più ampio del termine, e con la missione universale della Chiesa. Per essere esenti da questa misura, gli enti cattolici dovrebbero dedicarsi all'evangelizzazione come unica missione e impiegare e prestare i loro servizi solo a persone di fede cattolica. Ciò contraddirebbe la stessa missione universale della Chiesa che, per volontà del suo fondatore, è al servizio di ogni uomo e di tutto l'uomo, indipendentemente dal credo di appartenenza. In definitiva, si tratta di una coartazione da parte di un Governo, che pretende di dire ad una comunità religiosa quale dev'essere la sua missione.

umana e il creato agli sviluppi della tecnica. Le questioni che attengono alla vita ed alla dignità della persona, quali la clonazione umana o il sacrificio di embrioni per fini di ricerca, non possono essere affrontate avendo a mente solo le statistiche e ciò che è tecnicamente possibile, ma valutando attentamente ciò che è moralmente lecito.

In definitiva, lo Stato democratico di diritto, sorto come istituzione che tutela e promuove i diritti delle persone e delle comunità sulla base di una Carta costituzionale, appare sempre più in difficoltà. Non raramente entra in conflitto con sé stesso, ossia con il proprio ordinamento giuridico, mostrandosi incapace di mantenere integri, con le proprie risorse e regole procedurali, i presupposti normativi che stanno alla sua base. Lo comprova il fatto che sovente, nel novero dei diritti omologati, entrano presunti diritti di carattere arbitrario e voluttuario,⁷ che si vorrebbero promossi dalle stesse strutture pubbliche, violando o disconoscendo diritti elementari e fondamentali.⁸

Cosa bisogna fare?

Secondo Benedetto XVI, i principi costituzionali dello Stato liberale, nonché i diritti e i doveri omologati nei suoi ordinamenti giuridici, ricavano solidità e coerenza da *fonti esterne* allo Stato, *indisponibili* rispetto alla regola procedurale della maggioranza. Quando, invece, trovano il loro fondamento ultimo *soltanto* nelle deliberazioni di un'assemblea di cittadini, «[...] possono essere cambiati in ogni momento e, quindi, il dovere di rispettarli e perseguirli si allenta nella coscienza comune».⁹ I Governi e gli Organismi internazionali possono allora dimenticare l'oggettività e l'*indisponibilità* dei diritti. Quando ciò avviene, il vero sviluppo dei popoli è messo in pericolo. Questo perché non è detto che quanto è approvato dalla maggioranza sia sempre giusto dal punto di vista morale. Un'autentica democrazia non è solo il risultato di un rispetto formale di regole, ma è anzitutto frutto della convinta accettazione dei valori che ispirano le procedure democratiche: la dignità delle persone umane, il rispetto dei diritti dell'uomo, l'assunzione del bene comune come fine e criterio regolativo della vita politica. Se non vi è un consenso generale su tali valori, si smarrisce il significato profondo della democrazia e si compromette la sua stabilità.

⁷ «[...] i diritti individuali – si legge nella CIV –, svincolati da un quadro di doveri che conferisca loro un senso compiuto, impazziscono e alimentano una spirale di richieste praticamente illimitata e priva di criteri. L'exasperazione dei diritti sfocia nella dimenticanza dei doveri. I doveri delimitano i diritti perché rimandano al quadro antropologico ed etico entro la cui verità anche questi ultimi si inseriscono e così non diventano arbitrio. Per questo motivo i doveri rafforzano i diritti e propongono la loro difesa e promozione come un impegno da assumere a servizio del bene».

⁸ Cfr. CIV 43.

⁹ *Ib.* CIV 43.

In altre parole, per la *Caritas in veritate* lo Stato liberale di diritto può sussistere quando non è autarchico, ossia quando – nella convergenza verso il bene comune –, trova il vincolo sociale e politico che lo compatta a partire dalle famiglie culturali e religiose che lo compongono, e dall’esperienza e dalla condivisione di una legge morale universale.

Una democrazia, in cui i cittadini non riconoscono una legge morale universale, individuabile da tutti e quindi passibile di imporsi a tutti, si trasforma in una convivenza politica incapace di giustificare, come validi per ogni persona, i valori che emergono dalla sua storia. Parimenti, non è in grado di difenderli quando sono aggrediti da chi è portatore di altri valori, opposti ed incompatibili. Una democrazia diviene garante di uno Stato di diritto, solo se riconosce con chiarezza l’esistenza di una *misura condivisa* di verità e di bene, maturante entro preesistenti esperienze sociali e religiose, e che non sia controvertibile e manipolabile.

Ma che cosa rende disponibile una simile misura? Che cosa favorisce la crescita di un solido consenso morale intorno ai valori fondamentali e alla necessità di viverli con rinunce coraggiose, che spesso vanno anche contro l’interesse personale?

Secondo Benedetto XVI, una *misura condivisibile* di verità e di bene, come anche un robusto consenso morale da parte dei cittadini, sono disponibili in una comunità politica, quando essa promuova il *diritto alla libertà religiosa*,¹⁰ quando apra alle religioni uno spazio pubblico, ove esse possono offrire la loro proposta di “vita buona”, in un libero e disciplinato confronto plurale. La laicità dello Stato non è mera neutralità nei confronti delle diverse confessioni. Significa invece accoglienza e, insieme, imparzialità, riconoscimento, senza ingiusti privilegi per nessuna di esse. Quando lo Stato promuove, insegna o addirittura impone l’indifferenza religiosa o l’ateismo pratico, si impoverisce, perché si priva di una essenziale forza morale e spirituale,¹¹ decisiva per gli *ethos* delle società civili e delle democrazie.

La figura dello Stato di diritto può avere maggior vigore e non essere devastata dall’affermazione soggettivistica ed individualistica dei diritti umani, quando la *coscienza* di un popolo affonda costantemente le sue radici in quella *ricerca comune* della verità,¹² del bene e di Dio che, come ha pure sottolineato Papa Benedetto,

¹⁰ Cfr. *CIV* 29.

¹¹ I limiti alle prerogative dello Stato nel campo della libertà di religione sono stati peraltro recentemente riaffermati dalla Corte europea dei diritti dell’uomo, la quale, con sentenza del 15 maggio 2012, ha definito il grado di autonomia delle confessioni religiose in materia di scelta del proprio personale docente incaricato di insegnare religione e morale anche nei centri di istruzione sovvenzionati dallo Stato.

¹² Secondo papa Francesco occorre coltivare una corretta cultura dei diritti. Essa deve germogliare da una antropologia che non sia monca. «Vi è infatti oggi – afferma papa Francesco – la tendenza verso una rivendicazione sempre più ampia di diritti individuali – sono tentato di dire individualistici –, che cela una concezione di persona umana staccata da ogni

solo la libertà religiosa alimenta. È la verità che è la linfa vitale di ogni società che voglia essere davvero libera, umana e solidale. Senza: «[...] la ricerca della verità, ciascuno diventa misura di sé e del proprio agire, aprendo la strada dell'affermazione soggettivistica dei diritti, così che al concetto di diritto umano, che ha di per sé valenza universale, si sostituisce l'idea di diritto individualista. Ciò porta ad essere sostanzialmente incuranti degli altri e a favorire quella *globalizzazione dell'indifferenza* che nasce dall'egoismo, frutto di una concezione dell'uomo incapace di accogliere la verità e di vivere un'autentica dimensione sociale».¹³

Per quanto sin qui detto, è facile comprendere come l'Europa debba impegnarsi nella salvaguardia del *diritto alla libertà religiosa*. Grazie alla garanzia della libertà religiosa per tutti, i popoli europei possono attingere a quelle radici profonde – radici religiose -¹⁴ che costituiscono le fondamenta sulle quali poggia lo Stato di diritto. L'oblio di Dio mette a repentaglio la coscienza sociale dei popoli, privandola di quella tensione morale che è imprescindibile per il rafforzamento etico dello Stato di diritto.

Lo Stato di diritto e la libertà religiosa sono pregiudicati non solo dal relativismo etico assolutizzato e da un neoindividualismo arbitrario, ma anche, come aveva già segnalato Giovanni Paolo II, dal *laicismo*, dal *fanatismo* e dal *fondamentalismo*, fenomeni quanto mai attuali. Si pensi, ad esempio, alla tragedia umanitaria in Iraq, che colpisce le popolazioni cristiane, yazide, shabak, turcomanne, curde, sciite e sunnite, provocata dal cosiddetto Stato islamico (Is), che ha attivato una guerra di religione, di conquista e di annientamento.

Papa Francesco: democrazia, carità e fraternità

Nel contesto della terza guerra mondiale a pezzetti, le democrazie del mondo stanno vivendo una crisi profonda, interrelata con altre crisi come quella econo-

contesto sociale e antropologico, quasi come una “monade” (*μονάς*), sempre più insensibile alle altre “monadi” intorno a sé. Al concetto di diritto non sembra più associato quello altrettanto essenziale e complementare di dovere, così che si finisce per affermare i diritti del singolo senza tenere conto che ogni essere umano è legato a un contesto sociale, in cui i suoi diritti e doveri sono connessi a quelli degli altri e al bene comune della società stessa. Ritengo perciò che sia quanto mai vitale approfondire oggi una cultura dei diritti umani che possa sapientemente legare la dimensione individuale, o, meglio, personale, a quella del *bene comune*, a quel “noi-tutti” formato da individui, famiglie e gruppi intermedi che si uniscono in comunità sociale. Infatti, se il diritto di ciascuno non è armonicamente ordinato al bene più grande, finisce per concepirsi senza limitazioni e dunque per diventare sorgente di conflitti e di violenze» (*Discorso al Parlamento Europeo*, 25 novembre 2014).

¹³ FRANCESCO, *Discorso al Consiglio d'Europa*, 25 novembre 2014.

¹⁴ Cfr. *ib.* *Discorso al Consiglio d'Europa*.

mica, climatica, alimentare, migratoria. La crisi afghana di anni fa ha mostrato che la democrazia non può essere esportata, ossia impiantata dall'esterno, in un contesto socioculturale che si mantiene impermeabile ad una visione trascendente della persona, ad una laicità aliena dalla morale naturale. La democrazia fiorisce là ove non solo si potenziano i meccanismi istituzionali che massimizzano le possibilità di discussione, la continua correzione delle scelte, l'informazione sulle decisioni di interesse comune e la pubblicità del dibattito. Essa ha bisogno di un *ethos* diffuso tra la popolazione, di stili di vita orientati da una *vita buona*, del riferimento ad una verità morale fondata non solo sul consenso ma anche razionalmente. Il destino della democrazia è legato al rispetto della persona concepita nella sua integralità e nella sua trascendenza relazionale, in senso orizzontale e verticale. Per la vita della democrazia non bastano *brandelli di verità etica*, come hanno sostenuto Kelsen e Popper. Se non esiste nessuna verità oggettiva non vi è nulla che orienta l'azione politica. Prevalgono gli interessi immediati e il bene comune svanisce.

Nel suo insieme, l'enciclica *Fratelli tutti* (=FT)¹⁵ di Papa Francesco offre la descrizione dei principali fattori di crisi delle attuali democrazie, come il *populismo* e l'*individualismo radicale*, che sono antagonisti del bene comune e, nello stesso tempo, indica ciò che è indispensabile per rafforzarle, come ad esempio una *migliore vita politica* che si struttura e si commisura alla dignità delle persone, alla loro libertà e al loro compimento umano in Dio grazie ad una *carità piena di verità*, alla *carità sociale*. La carità politica, col suo dinamismo universale, si impegna a riconoscere *ogni* essere umano come un fratello o una sorella.¹⁶ La *carità sociale* aiuta a vivere un'amicizia che include *tutti*. Consente di pensare società e mondi aperti, senza frontiere.

In tempo di terza guerra mondiale a pezzi e di società ferite siamo posti di fronte alla grande occasione di esprimere il nostro essere fratelli e di lavorare tutti insieme per la custodia e lo sviluppo in Dio del creato,¹⁷ per la pace.¹⁸ Ci vuole solo il desiderio gratuito, puro e semplice di *essere popolo*, di essere co-stanti e instancabili nell'impegno di includere, di integrare, di risollevare chi è caduto. Occorre non lasciare la politica in mano di pochi, ai loro giochi di pote-

¹⁵ Cfr. FRANCESCO, *Fratelli tutti* (=FT), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2020; TOSO M., *Fratellanza o fraternità? Introduzione alla lettura dell'Enciclica «Fratelli tutti»*, Faenza, Tipografia Faentina, 2021.

¹⁶ La carità è molto di più di un sentimentalismo soggettivo, se essa si accompagna all'impegno per la verità. Proprio il suo rapporto con la verità favorisce nella carità il suo universalismo, preservandola dall'essere relegata in un ambito ristretto e privato di relazioni (cfr. FT 184).

¹⁷ Cfr. FRANCESCO, *Laudate Deum*, Roma, Libreria Editrice Vaticana, 2023, n. 65.

¹⁸ Cfr. TOSO M., *Basta guerre. È l'ora della pace. Il ruolo dei cattolici: nonviolenza attiva e creatrice e impegno politico*, Assisi, Cittadella Editrice, 2023.

re. È possibile cambiare le cose cominciando *dal basso* e caso per caso, lottando per ciò che è concreto e locale, fino all'ultimo angolo della patria e del mondo, con la stessa cura del viandante di Samaria.¹⁹ Per papa Francesco occorre, pertanto, crescere nella *fraternità samaritana*. La *relazione fraterna* è quel *legame sociale* che rafforza la nostra *vocazione* di cittadini, ma anche il senso di appartenenza alla *pólis*, la cura della casa comune, secondo il principio dell'ecologia integrale.²⁰ La nostra vita sociale e, in specie, la vita democratica, come già anticipato nelle riflessioni dei primi paragrafi di questo saggio, sussistono ove ci sono legami forti, comunione morale tra i molti *io* e i *noi di persone*, *carità* e *fraternità*, oltre che *verità* e *libertà*, *giustizia sociale*. Al contrario, la vita personale e comunitaria immiserisce, il pianeta viene danneggiato irreparabilmente.

La democrazia, per vivere e crescere, deve essere popolata da persone e da gruppi di persone che collaborano tutti insieme alla realizzazione del *bene comune*, il bene di tutti. Detto diversamente, tra i diversi *io* e i diversi *noi*, che la compongono, deve sussistere comunicazione, un *dinamismo di comunione e di collaborazione* verso il bene di altri *io*, verso il bene di altri *noi*, verso il *noi* più grande che è il *popolo* intero e il suo bene politico, verso il bene della famiglia umana. Un tale dinamismo, secondo la FT, trova il suo fondamento generativo e propulsivo proprio nell'*amore fraterno*.

Secondo Papa Francesco ci può aiutare a realizzare democrazie "a più alta densità" - è questa un'espressione usata dal pontefice prima ancora di essere designato -²¹ ciò che si può anche definire il Vangelo della *fraternità samaritana*, ossia una fraternità che ama e si prende cura di chi è derubato, svantaggiato ed è povero.

¹⁹ Cf. FT pp. 77-78.

²⁰ Cf. FRANCESCO, *Laudato si'*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2015. Si segnala inoltre: MORANDINI S., *Laudato si'. Un'enciclica per la terra*, Cittadella Editrice, Assisi, 2015; AA.VV., *Curare madre terra*, EMI, Bologna, 2015; AA.VV., *Cura della casa comune. Introduzione a Laudato si' e sfide e prospettive per la sostenibilità*, a cura di KUREETHADAM J.I., LAS, Roma, 2015; SPADARO A., *Laudato si'. Guida alla lettura dell'enciclica di papa Francesco*, in «La Civiltà cattolica», (11 luglio 2015), 3961, pp. 3-22; AA.VV., *Abiterai la terra. Commento all'enciclica Laudato si'*, AVE, Roma, 2015; CASTELLUCCI E., *La tela sfregiata. La responsabilità nell'uomo del creato*, Cittadella Editrice, Assisi, 2019; AA.VV., *Ecologia e giustizia sociale nel solco dell'enciclica Laudato si'*, in «Rivista di Teologia dell'evangelizzazione», anno XXIII, supplemento al n. 45 (2019), pp. 9-190. Possono tornare utili, in vista dell'educazione ad una cittadinanza ecologica attiva e responsabile, raccomandata dall'enciclica, alcune pubblicazioni agili e di facile lettura come: SELLA A., *Come cambiare il mondo con i nuovi stili di vita*, a cura di Daniela Scherrer, EMI, Bologna, 2013; BOSCHINI M., *Nessuno lo farà al posto tuo. Piccolo ideario di resistenza quotidiana*, EMI, Bologna, 2013; BOSCHINI M.-E. ORZES, *I rifiuti? Non esistono!*, EMI, Bologna, 2014; TOSO M., *Ecologia integrale dopo il coronavirus*, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Roma, 2020.

²¹ Cf. TOSO M., *Riappropriarsi della democrazia*, Libreria Editrice Vaticana, Roma, 2015 (prima ristampa), pp. 9-59. Una stesura più ampia degli stessi contenuti può essere trovata in ID., *Per una nuova democrazia*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, 2016.

La *fraternità* va considerata, assieme alla *libertà*, alla *verità*, alla *giustizia* e all'*amore* – quei beni-valori che erano già stati indicati da San Giovanni XXIII nell'enciclica *Pacem in terris* - uno dei pilastri fondamentali dell'ordine sociale e della vita democratica.

La politica animata da un amore pieno di verità, dalla *caritas in veritate*

Papa Francesco, riflettendo sulla crisi della democrazia contemporanea e sulle sue derive *populiste* e *sovraniste*, ma anche su quelle liberali e individualiste, facendo appello proprio ad una *migliore politica*, indica, dunque, la *carità* e la *fraternità* quali fattori imprescindibili per la sua *rigenerazione* e il suo sviluppo. La politica e la democrazia si irrobustiscono quando siano potentemente animate anzitutto dalla virtù teologale della *carità*. La carità è virtù cardinale, virtù *cristiana*, che orienta ed unifica gli atti delle varie virtù nella costruzione della vita personale e della vita comunitaria. La carità è un *amore più che umano*. È *infusa* da Dio e dal suo Spirito nelle persone per renderle *capaci* di amare *come* si ama nella Trinità, come ama Cristo.

L'amore-carità, come amore pieno di verità, consente alla politica e, per conseguenza, alla democrazia, di tendere costantemente alla loro perfezione. Perché? Perché l'amore-carità, connesso alla *verità*, ricorda Papa Francesco, è *realista*,²² ovvero è un amore più grande di quello semplicemente umano. È amore costantemente aperto all'altro *tu*, e si impegna a realizzare tutte le condizioni che sono necessarie alla concretizzazione del *bene comune*, il bene di tutti, specie dei più poveri, tramite responsabilità, solidarietà e partecipazione.

A fronte dei problemi della democrazia contemporanea, c'è bisogno, in definitiva, di una *sana e grande politica*, ossia con una visione ampia, capace di un approccio integrale alle questioni sociali, di riformare le istituzioni, di coordinarle, di dotarle di buone pratiche.

La *grandezza della politica* si mostra quando opera sulla base del *bene comune a lungo termine*,²³ attento alle generazioni presenti, ma soprattutto a quelle future. È grande la politica che non pensa solo ai risultati elettorali immediati. Di una grande politica ha bisogno la società mondiale che per le sue riforme strutturali non necessita di rattoppi, ma di soluzioni lungimiranti.

La grande politica, la vera politica, ha bisogno dell'*amore politico*. È animata dall'amore politico, ossia da un *esercizio alto della Carità*, cioè da un amore che,

²² Cfr. FT 165.

²³ Cfr. FT 178.

come già accennato, riconosce ogni essere umano, compreso il povero e lo straniero, come un fratello o una sorella; da un amore che crea *percorsi* e *processi* sociali di fraternità e di giustizia efficaci.

La Carità sociale e politica ci fa amare il bene comune e ci fa cercare effettivamente il bene di tutte le persone. È scaturigine del *popolo*, del vero popolo, in cui ognuno, mediante la collaborazione con gli altri al bene comune, riconosce sé stesso.

La Carità politica non è un sentimento sterile. È molto di più di un sentimento soggettivo, perché si accompagna all'impegno per la *verità*.²⁴ Proprio per il suo rapporto con la verità favorisce un dinamismo universale ed è base di una *civiltà dell'amore*. Senza la verità, l'emotività si vuota di contenuti sociali oggettivi. La Carità per essere maggiormente sé stessa ha bisogno di verità, quella della ragione e quella della fede.²⁵

La Carità si articola su *più piani di espressione*. L'attività dell'amore politico crea istituzioni più sane, ordinamenti più giusti, strutture più solidali. È Carità politica innalzare strutture perché il prossimo non abbia a trovarsi nella miseria. Se è Carità stare vicino a una persona che soffre, è pure Carità tutto ciò che si fa per modificare le condizioni sociali che provocano la sua sofferenza. «Se qualcuno aiuta un anziano ad attraversare un fiume – e questo è squisita carità –, il politico gli costruisce un ponte, e anche questo è carità. Se qualcuno aiuta un altro dandogli da mangiare, il politico crea per lui un posto di lavoro, ed esercita una forma altissima di carità che nobilita la sua azione politica».²⁶

La vera carità politica non è quella che promuove strategie di contenimento che unicamente tranquillizzano e trasformano i poveri in esseri addomesticati e inoffensivi. La vera carità politica agisce in modo da rendere ogni essere umano *artefice* del proprio destino assieme agli altri.

Il politico è un *realizzatore*, un *costruttore* con grandi obiettivi, con sguardo ampio e pragmatico. «Le maggiori preoccupazioni di un politico non dovrebbero essere quelle causate da una caduta nelle inchieste, bensì dal non trovare un'effettiva soluzione al fenomeno dell'esclusione sociale ed economica, con le sue tristi conseguenze di tratta degli esseri umani, commercio di organi e tessuti umani, sfruttamento sessuale di bambini e bambine, lavoro schiavizzato, compresa la prostituzione, traffico di droghe e di armi, terrorismo e crimine internazionale organizzato».²⁷

²⁴ Cfr. *ib.* pp. 183-184.

²⁵ Cfr. *ib.* p. 185.

²⁶ *Ib.* p. 186.

²⁷ *Ib.* p. 188.

Dialogo e identità in una società senza frontiere: a mo' di conclusione

Le affermazioni della FT, ma non solo, ci danno occasione di riflettere sulla *dimensione teologica* della politica e della democrazia. Se si afferma che la carità è *principio architettonico* della politica e della democrazia è chiaro che con ciò si intende proporre di viverle a partire dall'esperienza di una *vita incentrata sull'amore di Cristo, su un amore trinitario*.

Un tale amore non toglie nulla all'autonomia e alla laicità della politica e della vita democratica. Al contrario, le difende e le rafforza offrendo energie morali nuove, superiori a quelle semplicemente umane, tali da liberare, umanizzare sempre di più l'impegno del bene comune. L'amore teologale della carità porta la politica e la democrazia a vivere ad un livello più alto di realizzazione.

Dallo studio della Dottrina sociale della Chiesa e dai suoi sviluppi, specie a partire dal suo inserimento nell'ambito della teologia morale, avvenuto con la *Sollicitudo rei socialis*, emerge sempre più l'urgenza di una *nuova evangelizzazione del sociale e della politica*.²⁸ Una tale evangelizzazione sollecita a cogliere la *dimensione sociale della fede*,²⁹ come anche la *vocazione cristiana, non solo umana, all'impegno sociale e politico*.

L'enciclica FT, sempre più conscia della crescita del *pluralismo culturale e religioso*, specie a seguito delle migrazioni, è convinta che la democrazia contemporanea è sottoposta, nel caso non si investa nel dialogo e nell'amicizia sociale, in un'integrazione socioculturale, ad una complessificazione e ad un pluralismo divaricato, dannosi per la comunione dei valori e per l'unità della coscienza sociale del popolo, della democrazia. Per questo, Papa Francesco insiste sull'importanza del *dialogo* come via più adatta per arrivare a riconoscere ciò che dev'essere sempre affermato e rispettato, e che va oltre il consenso occasionale. Naturalmente si tratta di un dialogo che esige di essere arricchito e illuminato da *ragioni*, da *argomenti razionali*, da varietà di prospettive, da apporti di diversi saperi e punti di vista, e che non esclude la convinzione che è possibile giungere ad alcune verità fondamentali che devono e dovranno sempre essere sostenute. Accettare che ci sono alcuni valori permanenti, benché non sia sempre facile riconoscerli, conferisce solidità e stabilità a un'etica sociale, essenziale per dare una nuova anima alla politica e alla democrazia. Anche quando li abbiamo riconosciuti e assunti grazie al dialogo e al consenso, vediamo che tali valori di base

²⁸ Cfr. Toso M., *Nuova evangelizzazione del sociale. Per una nuova cultura politica e di democrazia*, Edizioni Chiesa di Faenza-Modigliana, 2024.

²⁹ Cfr. Toso M., *Dimensione sociale della fede. Sintesi aggiornata di Dottrina sociale della Chiesa*, Roma, LAS, 2023.

vanno al di là di ogni consenso, li riconosciamo come valori che trascendono i nostri contesti e mai negoziabili.³⁰

«L'autentico dialogo sociale presuppone la capacità di rispettare il punto di vista dell'altro, accettando la possibilità che contenga delle convinzioni o degli interessi legittimi. A partire dalla sua *identità*, l'altro ha qualcosa da dare ed è auspicabile che approfondisca ed esponga la sua posizione perché il dibattito pubblico sia ancora più completo».³¹

A fronte delle proposte di riforma che sono al centro dell'attuale dibattito politico-parlamentare italiano (premierato e autonomia differenziata) senza volere entrare nel dettaglio tecnico-giuridico, la Dottrina Sociale della Chiesa offre un orientamento di carattere generale. Il processo legislativo che potrebbe portare sia il premierato che l'autonomia differenziata alla loro eventuale applicazione nel nostro ordinamento – considerata e osservata scrupolosamente e rigorosamente la loro costituzionalità non solo formale ma anche sostanziale –, va proseguito commisurandolo sempre più al bene comune, ossia al bene di tutti, in modo che non sia dannoso alla dignità di persone-cittadini libere e responsabili, aperte alla trascendenza. Il Presidente della Repubblica italiana Sergio Mattarella, nel suo discorso in occasione dell'apertura della cinquantesima edizione della Settimana Sociale dei Cattolici in Italia a Trieste (3-7 luglio 2024), citando Norberto Bobbio, ha rammentato che: «[...] le condizioni minime della democrazia sono esigenti: generalità e uguaglianza del diritto di voto, la sua libertà, proposte alternative, ruolo insopprimibile delle assemblee elettive e, infine e non da ultimo, limiti alle decisioni della maggioranza, nel senso che non possano violare i diritti delle minoranze e impedire che possano diventare, a loro volta, maggioranze». In altri termini, in democrazia la maggioranza non ha il diritto di tiranneggiare, di esercitare un potere senza limiti. A coloro che siedono in Parlamento e che hanno responsabilità di governo a tutti i livelli istituzionali, si richiede, in particolare, una profonda conoscenza della Carta costituzionale e del suo impianto *personalista* che supera un approccio di parte rispetto a questioni che riguardano l'intera comunità. È evidente che ciò presuppone una adeguata *formazione culturale* del personale politico e amministrativo. Oggi tutto ciò appare piuttosto difficile in quanto, in un contesto di vasta *devastazione antropologica* come quella che si è verificata e si protrae in questi anni nella nostra società, la suddetta formazione appare ardua, un'impresa ricca di sfide. E, tuttavia, non si deve perdere la speranza. Occorre un netto recupero rispetto alla chiusura ideologica a Dio e all'ateismo dell'indifferenza, che fanno dimenticare il Creatore e, insieme, i valori umani. Senza Dio, si legge nella conclusione della

³⁰ Cfr. *ib.* p. 211.

³¹ *Ib.* p. 203.

CIV, l'uomo non sa dove andare e non riesce nemmeno a comprendere chi egli sia. Lo sviluppo integrale, inclusivo, come anche la crescita di una democrazia a misura della dignità delle persone e dei popoli, hanno bisogno di *cristiani* con le braccia alzate verso Dio, nel gesto dell'adorazione e della preghiera. Occorrono credenti consapevoli che l'amore pieno di verità non si lascia sopraffare da emozioni passeggere, tantomeno si fa vincere da ideologie seduttrici. L'amore dei *christifideles laici* implica una spiritualità incarnata, vissuta in Cristo, che ricapitola in sé tutte le cose, quelle del cielo e quelle della terra. Se il mondo, la vita e il futuro, tutto, in certo modo, è dell'uomo, questi non può assolutamente ignorare, che è *di* Cristo e Cristo è di Dio (cfr. *1 Cor 3, 22-23*). È vivendo Cristo, nell'opera redentrice del Verbo incarnato, morto e risorto che possiamo sperare di umanizzare le nostre società e la democrazia con il suo Spirito.

Se la democrazia – non tanto (o solo) come forma di governo – è strettamente connessa con la parte migliore della persona, ed è per questo una sfida dell'uomo a sé stesso, è chiaro che tutto ciò che guarisce il cuore dei cittadini e li rende capaci di amare il *popolo* come ama Cristo, guarisce anche le democrazie a “bassa intensità”, mantenendole società aperte ed inclusive, specie dei più poveri. La carità sociale e la fraternità liberano le democrazie dalla *cultura dello scarto* che, come ha detto Papa Francesco a Trieste in occasione della cinquantesima Settimana Sociale dei Cattolici in Italia (7 luglio 2024), costruisce città e democrazie dove non c'è posto per i poveri, i nascituri, le persone fragili, i malati, i bambini, le donne, i giovani, i migranti, i vecchi, la giustizia sociale. Uno Stato, ha aggiunto il Pontefice citando Aldo Moro, non è veramente democratico se non è al servizio dell'uomo, se non ha come fine supremo la dignità, la libertà, l'autonomia della persona umana, se non è rispettoso di quelle formazioni sociali nelle quali la persona umana liberamente si svolge e nelle quali integra la propria personalità.³²

³² Cfr. FRANCESCO, *Discorso in occasione della cinquantesima Settimana Sociale dei Cattolici in Italia* (2 luglio 2024).



Il benessere organizzativo: un quadro di riferimento per l'organizzazione e la gestione delle aziende produttive con esplicite indicazioni per gli ambienti formativi

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Circa un secolo fa, tra la fine degli anni Venti e l'inizio di quelli Trenta del secolo XX, si è avvertita la necessità di prendere in attenta considerazione la situazione dei lavoratori nelle varie aziende, pubbliche e private, cresciute notevolmente secondo la rivoluzione industriale allora in corso. L'influenza del taylorismo nato dalla celebre opera di Taylor e la diffusione del concetto e della pratica della catena di montaggio propria del fordismo tendevano ad associare in maniera eccessiva l'azione dell'operaio a quella delle macchine in un vincolo dominato dalla programmazione produttiva. Lo sviluppo della grande industria manifatturiera si accompagnava a quella del modello produttivo e organizzativo cui doveva la sua crescita: la produzione in grande serie di beni standard e la divisione del lavoro in mansioni semplici e ripetitive. Una celebre sequenza del film di Charlie Chaplin, "Tempi moderni", ne metterà in ridicolo nel 1936 alcuni sviluppi eccessivi sia della catena di montaggio del fordismo, sia dell'organizzazione scientifica del lavoro di Taylor.

Malattie e infortuni tendevano a bloccare o almeno a rendere precario tale processo lavorativo sempre più orientato alla produttività e redditività. Di qui si inizia a considerare il benessere dei dipendenti sotto il profilo delle malattie e degli infortuni sul lavoro. Vengono così sviluppati strumenti di assistenza e istituiti enti e comitati al fine di sorvegliare e migliorare la sicurezza all'interno degli ambienti lavorativi. Nel 1933 fu Elton Mayo ad inaugurare un nuovo scenario² con la nascita del movimento delle relazioni umane. Si inizia a porre enfasi

¹ Professore emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Elton Mayo, sociologo (Adelaide, Australia 26 dicembre 1880 - 7 settembre 1949) prof. di Industrial Research presso la Graduate School of Business Administration dell'università

alla figura del lavoratore, visto come essere umano esposto al rischio di possibili danni al suo benessere a causa della routinizzazione del lavoro. Vengono, inoltre, individuate le possibili cause dei disagi lavorativi, quali mancanza di motivazione, alienazione e fenomeni di gruppo distorsivi, che possono manifestarsi nei luoghi di lavoro. La stessa psicologia del lavoro poteva essere descritta come ricerca sul benessere umano nell'attività lavorativa. Il passaggio successivo portava a considerare l'intera organizzazione lavorativa come oggetto di studio del benessere, rendendo molto complessa la problematica.

Una delle questioni più stimolanti riguardava l'influenza che un contesto lavorativo, nel quale si riscontra un migliore benessere personale e collettivo, ha sulla sua produttività. Se cioè la ricerca delle condizioni fisiche, psicologiche, sociali migliori per i singoli e per i gruppi può deprimere i risultati in termini di efficienza, qualità dei prodotti, redditività dell'azienda. Fin dal secolo passato i riscontri registrati davano invece segnali positivi: il benessere garantiva di più la qualità dei risultati.³

Oggi, se si va nel sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito, si trova una definizione, che può essere applicata a ogni tipo di organizzazione, anche legata alla scuola e alla formazione professionale iniziale e continua: «Per benessere organizzativo si intende la capacità di un'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale di tutte le lavoratrici e di tutti i lavoratori che operano al suo interno. Studi e ricerche sulle organizzazioni hanno dimostrato che le strutture più efficienti sono quelle con dipendenti soddisfatti e un "clima interno" sereno e partecipativo. La motivazione, la collaborazione, il coinvolgimento, la corretta circolazione delle informazioni, la flessibilità e la fiducia delle persone sono tutti elementi che portano a migliorare la salute mentale e fisica dei lavoratori, la soddisfazione degli utenti e, in via finale, ad aumentare la produttività».⁴

D'altra parte, sia a livello nazionale, sia europeo, vari indirizzi e norme sono stati emanati, tra cui il Decreto Legislativo n. 81/2008. Questo Decreto rappresenta il pilastro della normativa italiana in materia di salute e sicurezza sul lavoro. Oltre a stabilire gli obblighi dei datori di lavoro nella gestione dei rischi e nell'adozione di misure preventive, include disposizioni volte a proteggere la salute psicofisica dei lavoratori. Un ulteriore Decreto Legislativo, n. 150/2009, introduce gli Organismi Interni di Valutazione, per monitorare il benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni. Il 5 gennaio 2025 è stato pubblicato a cura di Andrea

Harvard. È considerato il fondatore e il pioniere degli studi di sociologia industriale. MAYO E., *The human problems of an industrial civilization*, London, MacMillan, 1933.

³ KARASEK R. - T. THEORELL, *Healthy work stress, productivity and the reconstruction of working life*, New York, Basic Books, 1990.

⁴ <https://www.miur.gov.it/benessere-organizzativo> (ultimo accesso febbraio 2025).

Pais un *Testo unico per la salute e sicurezza nei luoghi di lavoro*, che riporta quanto disposto in Italia dal 2008 al 13 dicembre 2024 con la Legge 203.⁵

La ricerca italiana di questo secolo

Nel 2002-2003 il Dipartimento della Funzione Pubblica, in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dell'Università La Sapienza, e in particolare con l'apporto del Prof. Francesco Avallone, aveva sviluppato una ricerca per migliorare la qualità del lavoro nelle Amministrazioni pubbliche. Nel 2003 è stato pubblicato il rapporto finale a cura di Francesco Avallone e Mauro Bonaretti.⁶ A questo fine era stato messo a punto e validato sul campo un questionario articolato, che prendeva in considerazione la percezione di singoli aspetti del proprio coinvolgimento nell'attività lavorativa nelle amministrazioni pubbliche. Il questionario ha avuto ampia diffusione in questi venti anni, fornendo notevoli informazioni. Il problema è stato poi quello della progettazione e realizzazione degli interventi correttivi o migliorativi. Di conseguenza si evidenzia la questione della preparazione delle figure gestionali delle organizzazioni, i cosiddetti manager. Molto spesso l'attenzione si concentra sul personale dipendente e sulle competenze di natura trasversale che dovrebbero essere più sviluppate nei processi formativi anche continui. Ma i fattori che entrano in gioco nel benessere organizzativo sono molteplici e intrecciati tra di loro.

Il più recente rapporto di ricerca pubblicato da un'organizzazione pubblica è del settembre 2024. Il 13 settembre 2024 il Ministero della Cultura ha reso disponibili i risultati di un'Indagine sul benessere organizzativo relativo alla propria amministrazione. A cura della Direzione Generale Organizzazione l'indagine è stata svolta in modo da coprire tutte le sue articolazioni.⁷ Essa aveva le seguenti finalità: a) acquisire le informazioni necessarie per valutare in quale misura l'amministrazione promuova e curi il benessere organizzativo, inteso come benessere fisico, psicologico e sociale di tutto il personale, leva fondamentale per il perseguimento degli obiettivi qualitativi e quantitativi dell'Amministrazione; b) conoscere le opinioni dei dipendenti su ambiti e categorie del benessere organizzativo che determinano la qualità della vita e delle relazioni nei luoghi di lavoro, nonché

⁵ PAIS A. (cura di), *Testo Unico per la salute e sicurezza nei posti di lavoro*, XI edizione, EPC editore, Roma, 2025.

⁶ AVALLONE F. - M. BONARETTI, *Benessere organizzativo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003.

⁷ https://media.cultura.gov.it/mibac/files/boards/388a5474724a15af0ace7a40ab3301de/avvisi/Avvisi_2024/Report_Benessere_Organizzativo_2024.pdf

<https://cultura.gov.it/comunicato/risultati-dellindagine-sul-benessere-organizzativo> (ultimo accesso febbraio 2025).

individuare strumenti di valorizzazione del personale; c) conoscere la percezione che ha il personale del modo di operare dei propri colleghi e della linea gerarchica.

L'obiettivo generale era quello di diffondere una "cultura del benessere" e un orientamento delle politiche del personale che ponga particolare attenzione e impegno alla "salute" delle persone, al fine di garantire un miglior funzionamento dell'organizzazione per venire incontro a tutto il personale, migliorando, oltre all'efficacia e all'efficienza, la qualità della vita, nostra e di coloro che si affidano a noi. Dall'analisi dei dati raccolti sono state tratte alcune indicazioni. L'indagine è stata realizzata mediante la somministrazione on line di un questionario appositamente redatto. Hanno risposto 6.764 persone, di cui 464 esterni, pari al 52,33% del totale del Personale di fatto in servizio nel periodo dell'indagine corrispondente a 12.038 unità.

«L'indagine ha evidenziato come punti di forza, in particolare:

- I. un elevato senso di appartenenza e di *commitment* all'Amministrazione da parte di tutto il personale rispondente;
- II. una percezione positiva di sé e delle proprie possibilità di agire al meglio la propria funzione grazie ad un bagaglio di competenze più che adeguato per gestire le attività di servizio; grado di parziale positività della valutazione che i dipendenti hanno del proprio lavoro;
- III. in relazione alla conciliazione vita-lavoro, il personale sta apprezzando gli sforzi e le azioni messe in campo dall'amministrazione tramite azioni mirate e l'utilizzo di diversi strumenti;
- IV. un grado di parziale positività riguardo al livello di collaborazione tra qualifiche diverse, nonostante una diversa percezione dell'altro da parte dei diversi posizionamenti gerarchici.

Al contempo, le risultanze hanno evidenziato come punti di caduta:

- I. una percezione fortemente negativa riguardo la circolazione di informazioni e la comunicazione tra centro e periferia, con una particolare carenza di trasmissione al personale di obiettivi chiari e definiti;
- II. uno scarso riconoscimento, da parte del personale non dirigenziale, della linea di comando/direzione;
- III. la sensazione di assenza di un percorso di crescita e sviluppo a causa della scarsa valorizzazione del personale e di un trattamento iniquo da parte dell'Amministrazione;
- IV. l'assenza di un sistema di valutazione reale ed efficace che possa valorizzare i meriti e garantire una maggiore motivazione sul lavoro.»⁸

⁸ https://media.cultura.gov.it/mibac/files/boards/388a5474724a15af0ace7a40ab-3301de/avvisi/Avvisi_2024/Report_Benessere_Organizzativo_2024.pdf

Situazione generale italiana

Negli ultimi cinque anni, anche a causa del cosiddetto fenomeno delle «dimissioni di massa», si parla sempre più spesso di benessere personale percepito sul posto di lavoro. Nel secolo passato, come abbiamo accennato, l'attenzione era rivolta soprattutto al problema della sicurezza; poi, verso la fine del secolo e l'inizio del nuovo millennio, di stress. Oggi l'attenzione si è notevolmente allargata, qualcuno pensa anche troppo, perché certamente il lavoro implica attenzione, sforzo, costanza, senso di responsabilità, ecc. Insomma, il posto di lavoro non è un paradiso terrestre, come d'altronde la vita, ma occorre impegnarsi per renderlo il più possibile positivo.

Ma qual è la situazione italiana? Le indagini svolte dai centri di ricerca negli ultimi anni hanno evidenziato una notevole diffusione di alti gradi di insoddisfazione nel mondo del lavoro. Ad esempio l'INPS nel 2022 ha certificato che nei primi sei mesi in Italia più di un milione di persone hanno lasciato il loro lavoro, con motivazioni legate al benessere personale. Quanto al 2024 sempre da fonti INPS si parla di due milioni di dimissionari a causa di stress e bassi salari. In una recente indagine italiana (luglio 2024) solo circa un terzo degli intervistati si dichiarava "molto o abbastanza soddisfatto del proprio lavoro".⁹ Viceversa il 38% ha risposto «poco o per nulla», con il restante 34% che preferisce non esporsi. L'8% dei lavoratori ha intenzione di lasciare tutto e cambiare vita entro un anno. Il 25% ha intenzione di farlo più avanti, mentre per quasi la metà del campione resta solo un sogno nel cassetto. Perché si vuole "mollare" tutto: per la ricerca della felicità (60%), per migliorare la qualità della vita (57%), per avere più tempo a disposizione con ritmi meno frenetici (54%) e per ridurre lo stress (44%). Cosa frena: la paura di fallire e di rimetterci a livello economico (per il 50% degli intervistati) e l'impatto che potrebbe avere sulla famiglia (per il 47%). Occorre anche dire che circa la metà di quanti hanno lasciato il proprio lavoro durante la pandemia si è poi pentito della scelta fatta.

Esaminando la normativa e la documentazione raccolta sembrano emergere alcune indicazioni abbastanza chiare: a) a livello del personale direttivo, diremmo manageriale, migliorarne la preparazione nell'organizzare e gestire l'attività produttiva, tenendo conto del benessere delle persone, anche sul piano emozionale; b) a livello delle singole persone, formazione più attenta all'autocontrollo, in particolare della dimensione affettiva ed emozionale. La crescente attenzione per le soft skills richieste nel contesto lavorativo è anch'esso un indicatore; c) l'ambiente di lavoro e gli apparati tecnologici utilizzati. L'attenzione viene spes-

⁹ Cfr. <https://www.hays.it/press-release/content/analisi-hays-italia-e-serenis-mollo-tutto-e-cambio-vita->

so rivolta alla dimensione affettiva e relazionale non perché quella cognitiva e quella operativa non siano importanti, ma perché sono spesso sottovalutate sia nella formazione iniziale, sia in quella continua a tutti i livelli.

Alcune problematiche recenti

Iniziamo dalla considerazione a livello di ambiente di lavoro. Il benessere organizzativo oggi è anche condizionato dalle trasformazioni in atto non solo nei processi produttivi ma nella stessa strutturazione degli ambiti di lavoro, conseguenza della transizione digitale e più specificatamente della presenza di robot intelligenti che valorizzano l'Intelligenza Artificiale generativa e non generativa. I gradi di autonomia, di capacità di apprendimento e di comunicazione di tali robot tendono a costituirne sempre più validi assistenti virtuali sia nell'apprendimento professionale, sia nell'esercizio della professione stessa.

Occorre dunque comprenderne bene il contributo e accettarlo, modificando anche molte nostre competenze. Si tratta di atteggiamenti non facili da sviluppare per molti motivi. Paura, rabbia, insicurezza possono turbare anche profondamente lavoratori che erano fieri del loro livello di competenza. Poi, occorre apprendere nuove forme di collaborazione vera e propria, non solo tra persone umane ma anche tra uomini e robot intelligenti. Non per nulla essi vengono definiti robot collaborativi o *cobot*. Tali robot oggi stanno sviluppandosi assai rapidamente e già ora possono apprendere dall'esperienza, comunicare in linguaggio naturale, analizzare dati, riconoscere situazioni e configurazioni, interpretare e valorizzare informazioni visuali. Quelli generativi sono utilizzati nelle aziende soprattutto nel versante progettuale, di marketing, di vendita e di assistenza post-vendita. Essi possono anche essere utili per ricordare procedimenti o procedure da seguire a mano a mano che si sviluppano fasi di azioni complesse, dopo una verifica del completamento della fase precedente. Quindi anche nell'assistere quanti si trovano alle prime armi, controllandone i progressi e segnalandone le debolezze. Possono costituire una specie di "feedback intrinseco o interno", come risposta alle nostre azioni, ai nostri interventi, alle nostre prestazioni, interpretandole e valutandole in riferimento agli obiettivi da raggiungere.

A livello del management si segnala spesso nelle verifiche la necessità di organizzare in maniera adeguata al benessere individuale le richieste di orari di lavoro, i livelli di retribuzione e le possibilità di carriera. Nei mesi passati è stata documentata una scelta imprenditoriale assai avanzata e impegnativa compiuta in alcune aziende italiane. Di fronte alle difficoltà poste dai lavoratori per impegnarsi nei turni notturni e festivi e alla difficoltà crescente nel trovare personale adeguatamente preparato, si è cercato di organizzare il lavoro valorizzando ap-

punto strumenti guidati dall'Intelligenza Artificiale. Questi potevano sostituirli per alcune mansioni da svolgere nei turni notturni e festivi, assicurando la continuità dei cicli produttivi. Modelli organizzativi spesso sperimentali ma che hanno offerto nuove possibilità senza incidere sull'occupazione. Altri tentativi hanno preso in considerazione la possibilità di articolare il lavoro in presenza con *smart working* in uno o più giorni della settimana. Altri hanno strutturato il lavoro su quattro giornate alla settimana o sviluppato una partecipazione agli utili dell'azienda. In tutte le rilevazioni ci si lamenta della scarsità di informazioni rilevanti fornite al personale da parte del management. La comunicazione reciproca sembra essere una condizione essenziale al fine di una percezione di appartenenza a una organizzazione.

Ma l'impegno più serio e sfidante nei nostri tempi di veloci trasformazioni sta nell'individuare, progettare, realizzare e condurre le innovazioni tecnologiche e produttive nella propria azienda. Impegno complesso sia nella fase di scelta, adattamento e sviluppo delle condizioni utili o necessarie a tale innovazione, sia nella preparazione del personale a inserirsi in maniera consapevole e valida nei nuovi sistemi produttivi e relazionali. Spesso le innovazioni in azienda non danno i frutti desiderati per la scarsa preparazione delle condizioni necessarie alla loro effettiva produttività. Ciò apre il discorso sulla formazione sia iniziale, sia continua del personale. Spicca una qualità, oggi diremmo una *soft skill*, quella della flessibilità cognitiva e dell'adattamento operativo. Molte delle decisioni prese in questi anni nel dare le proprie dimissioni erano state prese da soggetti non capaci di governare se stessi di fronte ai cambiamenti, soggetti spesso anche assai fragili dal punto di vista emozionale.

Si rievoca così il capitolo dell'autoregolazione affettiva ed emozionale. Il mondo del lavoro è fonte assai prolifica di sollecitazioni emozionali: collera, tristezza, paura, gioia sembrano accompagnare le nostre esperienze lavorative. Quanto più il cambiamento è veloce e profondo, tanto più il soggetto deve essere in grado governare se stesso di fronte ad esso. La capacità di gestione di sé dal punto di vista emozionale e relazionale riguarda tutto il personale, in particolare quello manageriale spesso sollecitato da situazioni personali o di gruppo, incomprensioni e tensioni dovute anche a caratteristiche di personalità forti e decise, poco inclini alla ragionevolezza.

Le indagini oggi disponibili mettono in luce alcune caratteristiche personali che possono aiutare in questa situazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo, persistenza. La terza caratteristica è l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare se

stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili. La quarta riguarda quella che comunemente viene definita auto-efficacia, cioè la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino. In sintesi, un soggetto in grado di gestire se stesso di fronte ai cambiamenti è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

Conclusioni

In tutto questo la vera sfida presente nel mondo del lavoro sia pubblico sia privato è quello della prevenzione, cioè della messa in opera delle misure che ad un buon grado di fiducia possano aiutare a prevenire a livello sia strutturale, sia personale, sia manageriale, malesseri più o meno profondi, ma certamente stabili e influenti sulla salute fisica, psicologica e sociale dei singoli e dei gruppi. Per questo si sono sviluppate molte forme di verifica e controllo della qualità delle organizzazioni produttive e amministrative. A livello europeo sono presenti forme di certificazione delle qualità aziendali, a livello nazionale ci sono direttive per verificare con continuità le distorsioni presenti. Tuttavia, occorre riscontrare come interi settori, come quello delle costruzioni, siano decisamente problematici, sia a livello di sicurezza, sia di organizzazione: operai edili più o meno improvvisati, forme di subappalto eccessivo, non forniscono garanzie di qualità dal punto di vista del benessere organizzativo. Simili distorsioni si hanno nel caso di attività portuali e agricole.

Nella formazione professionale sia iniziale, sia soprattutto continua, si hanno urgenze di adeguamento assai pronunciate, in particolare nel caso del personale responsabile dell'organizzazione e della gestione quotidiana dell'azienda. Una particolare rilevanza ha sia in Italia, sia in genere in Europa, la formazione tecnico-professionale di soggetti immigrati, anche per la carenza di personale qualificato. Anche in questo caso vanno considerate con altrettanta puntualità le qualità personali necessarie al fine della sicurezza fisica e della salute psicologica e sociale personale. Cosa non sempre evidente nelle situazioni di fatto. Infine, la rilevazione della situazione mediante questionari rivolti al personale aziendale o altre forme di certificazione, aiutano a individuare le aree più urgenti di intervento, ma senza la messa in pratica costante di provvedimenti correttivi e/o promozionali si hanno solo notizie di debolezza o addirittura di pericolosità, ma senza conseguenze migliorative.

Le competenze future, le competenze del futuro

CRISTIANO CHIUSSO¹

Introduzione

La sfida della complessità, che caratterizza l'attuale momento storico, richiede una visione culturale interdisciplinare improntata alla globalità, alla sostenibilità, alla digitalizzazione.

La fase attuale è stata definita *Triple Transition* (tripla transizione): i cambiamenti epocali in atto - la rivoluzione digitale e la sfida della sostenibilità - costituiscono una doppia transizione, la quale non può non avere ripercussioni sulla società, ovvero sul modo di produrre e di consumare da una parte, sul modo di vivere e di comunicare dall'altra (visto l'impatto travolgente dell'intelligenza artificiale). La terza transizione è quindi una transizione sociale, che interroga i decisori sul tipo di comunità e di società, sulla maniera di convivere e di stare assieme auspicabili e desiderabili. Sullo sfondo delle transizioni in atto si staglia il paradigma della complessità, il quale colora l'età presente. Morin definisce la complessità come un tessuto (*complexus*: ciò che è tessuto insieme) di costituenti eterogenei inseparabilmente associati, ponendo il paradosso dell'uno e del molteplice. La complessità si presenta con i lineamenti inquietanti dell'inestricabile, del disordinato, dell'ambiguo, dell'incerto: di qui la necessità di mettere ordine tra i fenomeni, i processi, le relazioni, vale a dire di selezionare gli elementi di ordine e di certezza, di chiarire, distinguere, gerarchizzare, insomma, di portare cosmo nel caos. Ma simili operazioni, necessarie ai fini dell'intelligibilità, rischiano di portare ordine solamente in una parte e non nel tutto, se si eliminano gli altri caratteri del *complexus*, ossia la trama stessa della complessità, il "tessuto", derivante da molteplici fili differenti che diventano un unicum. Tutte le varie complessità si intrecciano, dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità, ma questa unità del *complexus* non può mai eliminare la varietà e la diversità delle tante complessità che l'hanno tessuto (Morin 1995).

Saper gestire l'incertezza e l'ambiguità, saper mettere ordine nel disordine sono tratti distintivi delle nuove competenze emergenti dalle transizioni. Alla tripla transizione (ecologica, digitale e sociale) si unisce in parallelo un'altra

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

transizione poco esplorata, quella educativa: nuove competenze vengono richieste oggi, sia come declinazione di cittadinanza attiva, sia per favorire l'occupabilità e la professionalità degli studenti.

L'OCSE propone una definizione di una nuova competenza che definisce *Global Competence* (competenza globale): «[...] a multi-dimensional construct that requires a combination of knowledge, skills, attitudes and values successfully applied to global issues or intercultural situations (un costrutto multidimensionale che richiede una combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori applicati con successo a questioni globali o a situazioni interculturali)» (OCSE 2018). Perché competenza globale? Perché è una competenza totale: la sua definizione fa capire come il professionista del XXI secolo non possa non avere uno sguardo olistico, interdisciplinare, interculturale, valoriale, financo vocazionale. Questa competenza globale è costituita da competenze (ovvero conoscenze e abilità) e capacitazioni (ovvero atteggiamenti e valori) che afferiscono alla globalizzazione, alla complessità, alla sostenibilità, all'intelligenza artificiale e alla capacità di saper anticipare il domani, di immaginare il futuro prossimo venturo, di pensare possibili scenari nell'età dell'incertezza (basti pensare solamente negli ultimi anni a eventi quali la pandemia, la guerra tra Ucraina e Russia e quella mediorientale e l'arrivo dell'intelligenza artificiale per comprendere come il futuro sia diventato nebuloso e incerto per le nuove generazioni).

Per fare questo, sono necessarie nuove competenze e nuove modalità di formazione alle stesse: per questo, più che di nuove competenze che aggiornano soltanto quelle esistenti, è opportuno parlare di competenze inedite, ovvero di competenze del futuro.

1. Linee guida

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - *Sustainable Development Goals*, SDGs - in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, con l'impegno dei Paesi sottoscrittori di raggiungere gli obiettivi entro il 2030 - da cui il nome dell'Agenda (ONU 2015).

Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals*) che li hanno preceduti e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni.

Ecco i 17 Obiettivi e i traguardi da raggiungere entro il 2030:



Anche l'ecologia integrale di papa Francesco propone una visione della crisi ambientale come la risultante di molteplici crisi in atto (crisi sociale e crisi economica), costituendo il vivente e l'ambiente un'unica realtà in cui non esiste l'uno senza l'altro.

Sono 7 gli obiettivi della Laudato Si' - *Laudato Si' Goals* - proposti dal Dicastero per il Servizio dello Sviluppo Umano Integrale, istituito da Francesco nel 2016:



Una recente ricerca del McKinsey Global Institute ha individuato le competenze che saranno sempre più richieste sul mercato del lavoro. Secondo lo studio

“Defining the skills citizens will need in the future world of work” (Definire le competenze di cui i cittadini avranno bisogno nel futuro mondo del lavoro), diminuirà l’importanza delle abilità manuali e fisiche, oltre che cognitive di base, mentre aumenterà la domanda di abilità tecnologiche, sociali, emotive e cognitive di alto livello. La ricerca ha identificato un insieme di 56 competenze fondamentali che già oggi sono associate a una maggiore probabilità di occupazione, redditi più elevati e soddisfazione sul lavoro (Dondi, Klier, Panier e Schubert 2021). Gli autori dell’indagine sono partiti da 4 ampie categorie di abilità: cognitive, digitali, interpersonali e di autogestione. Successivamente, hanno identificato 13 gruppi di competenze appartenenti a tali categorie.

Competenze chiave per il futuro del mercato del lavoro

Cognitive		Interpersonali	
Pensiero critico <ul style="list-style-type: none"> Risoluzione dei problemi strutturata Ragionamento logico Comprendere gli orientamenti Ricerca informazioni rilevanti 	Pianificazione & modalità di lavoro <ul style="list-style-type: none"> Sviluppo di un piano di lavoro Gestione del tempo e individuazione delle priorità Pensiero agile 	Sistemi di mobilitazione <ul style="list-style-type: none"> Modelli di comportamento Negoziare Win-Win Ispirazione di visioni Consapevolezza organizzativa 	Sviluppo di relazioni <ul style="list-style-type: none"> Empatia Ispirazione di fiducia Umità Socialità
Communication <ul style="list-style-type: none"> Capacità di narrazione e comunicazione pubblica Formulare domande corrette Sintetizzare informazioni Ascolto attivo 	Agilità mentale <ul style="list-style-type: none"> Creatività e immaginazione Trasferire le conoscenze in contesti differenti Adottare prospettive diverse Adattabilità Capacità di imparare 	Efficacia del lavoro di squadra <ul style="list-style-type: none"> Promuovere inclusività Coaching Motivare personalità diverse Costruire sui punti di forza Collaborazione Capacità di gestire i conflitti 	
Autogestione		Digitali	
Autoconsapevolezza e autogestione <ul style="list-style-type: none"> Comprendere le proprie emozioni Autocontrollo Comprendere i propri punti di forza Automotivazione e benessere Integrità Fiducia in sé stessi 		Maturità Digitale <ul style="list-style-type: none"> Alfabetizzazione digitale Apprendimento digitale Collaborazione digitale Etica digitale 	
Imprenditorialità <ul style="list-style-type: none"> Coraggio e assunzione di rischi Guidare il cambiamento e l’innovazione Energia, passione e ottimismo Automotivazione e benessere 		Utilizzo e sviluppo di Software <ul style="list-style-type: none"> Alfabetizzazione alla programmazione Conoscenza dell’IA Analisi di dati e statistiche 	
Raggiungimento degli obiettivi <ul style="list-style-type: none"> Padronanza e risolutezza Impegno e costanza Affrontare l’incertezza Sviluppo personale Meritocrazia 		Comprensione di sistemi digitali <ul style="list-style-type: none"> Alfabetizzazione di dati Sistemi intelligenti Sicurezza informatica Traduzione e abilitazione tecnologica 	

Fonte: «Defining the skills citizens will need in the future world of work», McKinsey, 2021.

Il World Economic Forum ha appena pubblicato il “Future of Jobs Report (Relazione sul futuro dei lavori)” rivela che la percentuale di “job disruption” (perturbazione dei lavori) sarà pari al 22% entro il 2030, con la creazione di 170 milioni

di nuovi ruoli e il tramonto di 92 milioni, con un aumento netto di 78 milioni di posti di lavoro. I progressi tecnologici, i cambiamenti demografici, le tensioni geoeconomiche e le pressioni economiche sono i fattori chiave di questi cambiamenti, che rimodellano i settori e le professioni in tutto il mondo. Sulla base di dati provenienti da oltre 1.000 aziende, il rapporto rileva che il divario di competenze continua a essere l'ostacolo più significativo alla trasformazione aziendale, con quasi il 40% delle competenze richieste sul lavoro destinate a cambiare e il 63% dei datori di lavoro che già lo citano come l'ostacolo principale da affrontare. Si prevede che le competenze tecnologiche in materia di intelligenza artificiale, big data e cybersecurity vedranno una rapida crescita della domanda, ma le competenze umane, come il pensiero creativo, la resilienza, la flessibilità e l'agilità, rimarranno fondamentali. Una combinazione di entrambi i tipi di competenze sarà sempre più cruciale in un mercato del lavoro in rapida evoluzione (WEF 2025).

Future of Jobs Report 2025



I principali posti di lavoro in crescita e in calo entro il 2030

↑ I lavori in maggiore crescita	↓ I lavori in maggiore declino
1 Lavoratori agricoli, braccianti e altri lavoratori dell'agricoltura	1 Cassieri e bigliettai
2 Autisti di camion leggeri o di servizi di consegna	2 Assistenti amministrativi e segretari di direzione
3 Sviluppatori di software e applicazioni	3 Custodi di edifici, addetti alle pulizie e alla manutenzione della casa
4 Operatori edili, tecnici di finitura e addetti a mansioni affini	4 Impiegati addetti alla registrazione dei materiali e alla gestione delle scorte
5 Commessi di negozio	5 Addetti alla stampa e mestieri affini
6 Addetti alla lavorazione degli alimenti e a mansioni affini	6 Impiegati addetti alla contabilità e alle buste paga
7 Conducenti di auto, furgoni e motocicli	7 Commercialisti e revisori dei conti
8 Professionisti del settore infermieristico	8 Addetti al trasporto e conducenti
9 Addetti alla somministrazione di alimenti e bevande	9 Guardie di sicurezza
10 Direttori generali e operativi	10 Cassieri di banca e impiegati affini
11 Operatori sociali e di consulenza	11 Impiegati addetti all'inserimento dati
12 Responsabili di progetto	12 Addetti alle informazioni ai clienti e al servizio clienti
13 Insegnanti universitari e dell'istruzione superiore	13 Grafici
14 Insegnanti di istruzione secondaria	14 Responsabili dei servizi aziendali e dell'amministrazione
15 Assistenti personali	15 Periti, esaminatori e investigatori di sinistri

Nota: I posti di lavoro per i quali si prevede un aumento o una diminuzione maggiore in termini reali entro il 2030.

Fonte: World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*.

La carenza di competenze continua a essere l'ostacolo più significativo alla trasformazione aziendale in risposta alle macrotendenze globali, citata dal 63% dei datori di lavoro come principale barriera per rendere le proprie attività a prova di futuro. Se la forza lavoro mondiale fosse rappresentata da un gruppo di 100 persone, si prevedrebbe che 59 necessiteranno di una riqualificazione o di un aggiornamento entro il 2030 - 11 delle quali difficilmente la riceveranno; ciò si traduce in oltre 120 milioni di lavoratori a rischio di licenziamento a medio termine. Mentre le competenze tecnologiche in materia di IA, big data e reti e cybersecurity dovrebbero registrare la crescita più rapida della domanda, le competenze umane come il pensiero analitico, le capacità cognitive superiori, la resilienza, la leadership e la collaborazione rimarranno competenze fondamentali. Una combinazione di entrambe le competenze sarà sempre più richiesta da molti lavori.

Future of Jobs Report 2025



Le 10 competenze in più rapida crescita entro il 2030

1.  AI e big data
2.  Reti e sicurezza informatica
3.  Alfabetizzazione tecnologica
4.  Pensiero creativo
5.  Resilienza, flessibilità e agilità
6.  Curiosità e apprendimento continuo
7.  Leadership e influenza sociale
8.  Gestione dei talenti
9.  Pensiero analitico
10.  Gestione ambientale

● Abilità cognitive ● Autoefficacia ● Lavorare con gli altri ● Capacità di gestione ● Competenze tecnologiche ● Etica

Nota: Le competenze che le organizzazioni intervistate ritengono avranno un'importanza crescente entro il 2030.

Fonte: World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*.

2. Competenze imprenditoriali

Già da molto tempo ormai si assiste a un lento, ma inesorabile cambio di paradigma del mercato del lavoro: dall'impegno dei governi alla piena occupazione si è passati all'impegno degli stessi all'occupabilità più estesa, non potendo più i singoli Stati sostenere le spese del *Welfare State* come durante il fordismo.

Il processo in atto, dal *Welfare* al *Learnfare*, comporta una minore garanzia dell'occupazione da parte dei Paesi membri e, a cascata, una minore tutela del lavoro, lasciando al singolo una più grande responsabilità nella ricerca del lavoro. Tale passaggio, inoltre, comporta da una parte sempre meno tutele per il singolo lavoratore e, di contro, un impegno individuale maggiore per il proprio percorso professionale (Costa 2012).

La situazione odierna, inoltre, vede un ulteriore, preoccupante passaggio da quel che resta del *Welfare* al *Warfare* (riarmamento e spesa militare in aumento a scapito delle spese sociali) che non lascia presagire nulla di buono per le future generazioni.

Il Consiglio Europeo, nella sua Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha indicato 8 competenze chiave (Consiglio Europeo 2018).



L'imprenditorialità è dunque una delle otto competenze chiave: interessante è la sua definizione da parte della Commissione Europea: «Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. It supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportu-

nities, and provides a foundation for entrepreneurs setting up social or commercial activities. Entrepreneurship education should not be confused with general business or economic studies, as its goal is to promote creativity, innovation and self-employment (L'imprenditorialità si riferisce alla capacità di un individuo di trasformare le idee in azioni. Comprende la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, nonché la capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere gli

obiettivi. È di supporto a tutti nella vita quotidiana a casa e nella società, rende i dipendenti più consapevoli del contesto del loro lavoro e più capaci di cogliere le opportunità, fornisce le basi per gli imprenditori che avviano attività sociali o commerciali. L'educazione all'imprenditorialità non deve essere confusa con gli studi generali di economia e commercio, poiché il suo obiettivo è promuovere la creatività, l'innovazione e il lavoro autonomo» (Commissione Europea 2008).

La denominazione *imprenditoriale* è culturalmente connotata. Il sostantivo deriva dalla parola *imprenditore*, a sua volta derivante dai verbi *imprendere*, *intraprendere*. Il significato originario è quello di scegliere tra due o più cose e portare avanti, mettere in atto la scelta *intrapresa*; la connotazione odierna imprenditoriale nel senso di aziendale è postuma. Imprendere, intraprendere vuol dire quindi saper prendere decisioni di una certa importanza, difficili e impegnative², per poi incominciare a fare, mettersi in azione. Di più: secondo una vecchia accezione, *imprendere* significa anche apprendere, iniziare a imparare³.

Ecco che allora il sostantivo acquisisce dei significati ulteriori, spalancando piani semantici inattesi: imprenditoriale è colui o colei che, disponendosi in una posizione di apprendimento, compie una scelta difficile, ovvero *de-cide*, taglia, tra due o più alternative e si impegna in un percorso di senso al fine di realizzarla. Impresa, infatti, non significa solamente *fare impresa*, ma anche *fare un'impresa*, ovvero affrontare una sfida in cui dimostrare il proprio valore.

L'apprendimento all'imprenditorialità allora non è soltanto un rimedio alla crisi del mercato del lavoro e alla necessità di provvedere da sé; esso è soprattutto la possibilità di espandere le proprie competenze per poter vivere una vita più consapevole e per poter osare di più in termini di scelte significative e di valore. Un *self-empowerment*, quindi, che rende lo studente più autonomo nelle sue decisioni, più capace nelle sue scelte, più competente nel percorrere le direzioni di senso della propria vita.

Raggiungere gli obiettivi che gli individui si sono posti per vivere delle vite realizzate: potrebbe esserci orizzonte educativo più ampio? L'educazione all'imprenditorialità diventa allora competenza fondamentale se l'intenzione è quella di formare cittadini attivi, consapevoli, capaci, con un bagaglio culturale ed esperienziale il più vasto possibile. Certamente non sfuggono gli ostacoli - tanti - che si frappongono tra le intenzioni e gli obiettivi. Eppure, sono proprio i momenti di crisi le cesure importanti in cui fare delle scelte, assumere decisioni, pensare al futuro, progettare il domani: educare le persone a realizzare i propri obiettivi e aiutarli a raggiungerli in piena autonomia ci pare una scelta educativa di altissimo valore, per cui vale la pena impegnarsi.

² <https://www.treccani.it/vocabolario/intraprendere>.

³ <https://www.treccani.it/vocabolario/imprendere>.

Forse sarebbe più appropriato parlare di *imprenditività*: la differenza sta nell'assunzione di un atteggiamento mentale, culturale e sociale proattivo, innovativo, creativo per cui il lavoro non è solo mezzo di sostentamento, ma anche percorso di apprendimento e di realizzazione individuale.

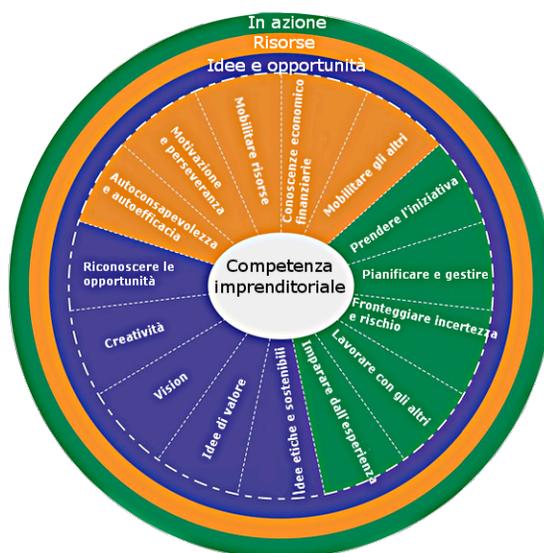
Il Quadro Europeo delle Competenze Imprenditoriali è il *framework* di riferimento a livello europeo per l'educazione all'imprenditorialità. Creato sotto forma di una *New Skills Agenda for Europe*, propone una revisione delle competenze chiave richieste nel XXI secolo, da introdurre nei curricula scolastici e formativi di tutti i Paesi aderenti (Commissione Europea 2016). *L'EntreComp (Entrepreneurship Competences)* è il quadro di riferimento per le competenze imprenditoriali, suddiviso in 3 macroaree composte da 15 competenze chiave, che sviluppano 442 risultati di apprendimento (Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y. e Van den Brande G. 2016).

Il framework merita una spiegazione più approfondita, volendo esso essere una sorta di ponte tra il mondo del lavoro e il mondo dell'educazione. Esso è suddiviso in 3 aree che rappresentano 3 momenti diversi della presa di decisione di valore per il raggiungimento dei propri obiettivi di cui al paragrafo precedente:

1. la prima area rappresenta la fase di ricerca di idee e di opportunità; è quello che potremmo chiamare il momento della *riflessione*, ovvero Idee e opportunità;

1. la seconda area rappresenta la fase di analisi delle risorse interne ed esterne necessarie; è quello che potremmo definire il momento della *ricognizione*, ovvero Risorse;

2. la terza area rappresenta la fase di progettazione delle possibili azioni da compiere: è quello che potremmo nominare il momento della *rivoluzione*, ovvero In azione.



Ecco un'altra definizione di imprenditorialità tratta dallo stesso framework: «Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social (L'imprenditorialità è quando si agisce su opportunità e idee e le si trasforma in valore per gli altri. Il valore creato può essere finanziario, culturale o sociale)».

Si tratta pertanto di creare valore per gli altri: ecco la dimensione sociale dell'imprenditorialità. Il valore che si crea nel trasformare i sogni in realtà potrebbe venire condiviso dagli altri in termini senz'altro finanziari – per esempio, avere un'idea la cui realizzazione ha bisogno di collaboratori – ma non solo: l'idea può sfociare in un manufatto culturale a beneficio degli altri, o addirittura in uno strumento/servizio messo a disposizione della comunità (fornendo soluzioni innovative a problemi ancora irrisolti).

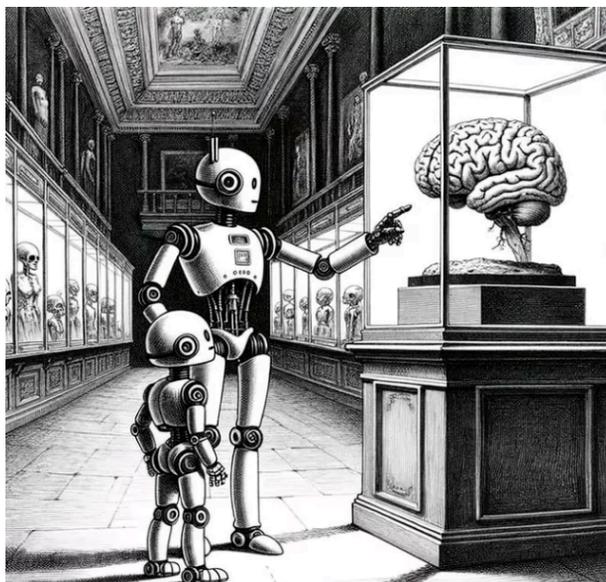
3. Competenze digitali

I regni tradizionali - minerale, vegetale e animale - vanno riaggiornati: oggi sono diventati quattro, con la comparsa del regno virtuale. Realtà e virtualità sono sempre più intrecciate e, con l'avanzare della tecnologia digitale, sarà sempre più difficile distinguere l'una dall'altra.

Siamo nell'epoca dell'*onlife*, una realtà ibrida fatta di analogico e digitale (Floridi 2014).

Ma è la comparsa dell'intelligenza artificiale che scompiglia ogni possibile euristica e pone l'uomo di fronte all'inedito di un nuovo mondo: l'impatto dell'intelligenza artificiale è ancora al di là di una completa comprensione. La tecnologia è arrivata oramai alla soglia della coscienza artificiale in cui le macchine pensano, capiscono, parlano. L'intelligenza artificiale ridefinisce la natura stessa dell'essere umano in quanto, per la prima volta nella storia dell'umanità, l'uomo ha creato un oggetto che governa l'uomo stesso - un manufatto che da oggetto è diventato soggetto e l'uomo che da soggetto è diventato oggetto.

L'intelligenza artificiale elabora informazioni costituite da modelli del reale: gli algoritmi non lavorano sul mondo reale, ma su rappresentazioni del reale in codice binario. In questo mondo di rappresentazioni, i fatti perdono la loro dimensione ontologica, ovvero si perde la distinzione tra vero e falso. La realtà che noi vediamo non è neutra: è costruita da qualcuno che ha interesse che noi vediamo esattamente quella e non un'altra realtà (Perilli 2025).



"And that is the original processor"

Oggi si parla di algoretica e algocrazia: la prima è l'insieme dei processi e delle tecniche che consentono di sviluppare sistemi di IA, come i motori di ricerca o i social media, in modo da assicurare il rispetto di alcuni principi etici; la seconda è un sistema politico, più o meno evidente, in cui le decisioni sono prese mediante algoritmi: è una forma di governo che si basa sull'uso di IA per automatizzare la gestione sociale. L'algocrazia, quindi, è un potenziale pericolo per la democrazia. La tecnologia odierna è controllata da un piccolo gruppo di attori, per lo più privati e per lo più statunitensi, il che rappresenta una situazione di oligopolio.

Da qui la necessità di un'etica digitale, basata sulla consapevolezza e sulla responsabilità: c'è bisogno di un'educazione digitale per studenti bene informati (Magnani 2023).

Le competenze digitali diventano quindi essenziali, fondamentali, decisive per capire, comprendere, vivere, abitare il nuovo mondo.

Il Quadro delle Competenze Digitali è stato lanciato per la prima volta nel 2013 dalla Commissione Europea e nel 2022 è stato aggiornato nella sua forma attuale, integrato con 250 nuovi esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti che aiutano gli studenti a confrontarsi con le tecnologie digitali e con quelle nuove ed emergenti.

DigComp 2.0 definisce le competenze digitali chiave in 5 aree:

1. la prima area rappresenta l'alfabetizzazione digitale: è la base per poter abitare il digitale, ovvero Alfabetizzazione su informazioni e dati;

2. la seconda area rappresenta il rapporto con gli altri e con il mondo: le relazioni accadono in rete, i servizi sono in rete, ovvero Comunicazione e collaborazione;
3. la terza area rappresenta la possibilità di essere parte attiva del regno digitale: creare, sviluppare, integrare, programmare contenuti, ovvero Creazione di contenuti digitali;
4. la quarta area rappresenta la sicurezza: proteggere i propri dati e la propria privacy, consapevoli dei pericoli insiti nell'esposizione, ovvero Sicurezza;
5. la quinta area rappresenta il *problem-solving*: essere capaci di gestire il mondo digitale, ovvero Risolvere Problemi.



Digicomp è uno strumento prezioso per i formatori, perché può aiutarli a verificare la situazione degli studenti rispetto alle competenze digitali. Pertanto, il quadro può essere utilizzato efficacemente per pianificare e progettare offerte di formazione e istruzione.

Il quadro è anche ampiamente utilizzato a livello nazionale, con gli Stati membri dell'UE che allineano i propri quadri nazionali per l'istruzione e le competenze con le aree di competenza digitale di DigComp.

Un ulteriore esempio a livello europeo è il *Digital Economy and Society Index (DESI)*, che dal 2014 include degli indicatori innovativi delle competenze digitali che utilizzano il DigComp Framework.

4. Competenze ecologiche

Il paradigma dell'ecologia integrale, così come è stato proposto da papa Francesco nella *Laudato Si'*, vede come punto fondamentale il ruolo dell'uomo di fronte al mondo: egli non è padrone della terra, bensì custode; la terra è un dono ricevuto prima della sua nascita che gli permette di esistere. In quest'ottica, il mondo non è più mezzo per l'uomo, ma fine; egli non può più sfruttare la natura e le sue risorse in forma proprietaria, ma gestirle e custodirle per le generazioni future, rispettandone il ciclo naturale. In realtà, l'uomo sfrutta la terra per ottenere un profitto, utilizza quindi il mondo come mezzo e non come fine: l'inquinamento e il cambiamento climatico sono alcune delle conseguenze del suo comportamento.

Il paradigma dell'ecologia integrale è un paradigma post-capitalistico, frutto di discernimento politico e spirituale: esso è una dichiarazione di interdipendenza, che sostituisce le dichiarazioni di indipendenza degli stati nazionali: esso prefigura un cambio di mentalità eco-solidale, basato sulla comunione umana; una politica basata sulla sobrietà, sul rispetto dei diritti umani e sulla solidarietà verso i Paesi più poveri.

L'uomo e la natura, invece, formano una relazione totale: l'uomo è parte di un ecosistema chiamato ambiente, da cui ricava le risorse per il suo sostentamento – aria, acqua, cibo. Spezzare questa relazione ha delle conseguenze anche sul piano della salute. La sindrome da deficit di natura, una patologia che colpisce i bambini e adolescenti, sarà una tematica rilevante per le future generazioni. L'urbanizzazione oramai irrefrenabile risponde a un criterio certamente economico, ma mette a repentaglio la condizione psicofisica dei suoi abitanti. Questo concetto lo si può ritrovare addirittura nelle politiche dell'ONU con l'approccio integrale alla salute *One Health*, per cui quest'ultima non può più essere concepita solo in rapporto all'esistenza umana (antropocentrismo): la salute umana, animale, vegetale e quella dell'ecosistema sono tra loro strettamente correlate nell'ambito di una interpretazione evoluzionistica della biosfera (Amato 2022).

Next Generation EU, meglio noto in Italia con i nomi informali di Recovery Fund o Recovery Plan, è un fondo dal valore di 750 miliardi di euro approvato nel 2020 dal Consiglio europeo al fine di sostenere gli Stati membri colpiti dalla pandemia con risorse da impiegare nel periodo 2021-26 per costruire un'Europa più verde, digitale e resiliente.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) è il pacchetto di investimenti e riforme predisposto dal Governo italiano nell'ambito del Next Generation EU. Il Piano mette a disposizione risorse con cui accelerare la transizione ecologica e digitale, permette di migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori, intende conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale.

Uno dei tre assi strategici del PNRR è la transizione ecologica: costruire un nuovo modello socioeconomico mobilitando risorse per la decarbonizzazione, l'economia circolare, la protezione degli ecosistemi. Denominato appunto Rivoluzione Verde e Transizione Ecologica, si occupa dei grandi temi dell'agricoltura sostenibile, dell'economia circolare, della transizione energetica, della mobilità sostenibile, dell'efficienza energetica degli edifici, delle risorse idriche e dell'inquinamento, al fine di migliorare la sostenibilità del sistema economico e assicurare una transizione equa e inclusiva verso una società a impatto ambientale pari a zero.

GreenComp (competenze verdi) identifica un insieme di competenze da inserire nei programmi educativi per sostenere l'apprendimento per la sostenibilità e aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti che promuovono modi di pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione per il pianeta e per la società (Bianchi 2020).

Il framework, sviluppato in collaborazione con esperti di livello internazionale, può essere utilizzato in programmi di istruzione e formazione. Pubblicato nel 2022, definisce un quadro comune delle competenze per comprendere e risolvere le transizioni in corso. Questo dispositivo indica la necessità di compiere un cambiamento profondo e sistemico nella formazione ed evidenzia la necessità di formulare una visione e una comprensione condivisa sulle nuove competenze necessarie alla *Triple Transition* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez 2022).

GreenComp è organizzato in 4 aree principali di competenza:

1. la prima area rappresenta l'ingresso dentro una nuova mentalità, processo che le nuove generazioni stanno già vivendo, ovvero Incorporare i valori di sostenibilità;
2. la seconda area rappresenta l'assunzione di un atteggiamento critico di fronte al mondo, ovvero Abbracciare la complessità nella sostenibilità;
3. la terza area rappresenta il futuro, la capacità di comprendere le tendenze in atto e di immaginare domani, ovvero la Visione di futuri sostenibili;
4. la quarta area rappresenta l'azione, ovvero Agire per la sostenibilità.

Alcune competenze potrebbero sembrare inaspettate: basti pensare al pensiero sistemico, al pensiero critico, al pensiero esplorativo. Al contrario, come detto sopra, non è possibile intendere le competenze ecologiche se non all'interno del paradigma della complessità, per cui i suddetti tipi di pensiero diventano fondamentali nella fatica di interpretare l'inedito. Si veda, per esempio, il punto 3.1: immaginare scenari futuri è parte fondante delle competenze green (Scoblic, 2020).

Di seguito, una tabella riassuntiva del quadro di riferimento della Commissione Europea.

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

In sintesi, *GreenComp* non richiede di abbandonare i metodi esistenti, ma di evolverli e arricchirli con pratiche innovative e interdisciplinari. Questo cambiamento aiuterà a preparare gli studenti a vivere e lavorare in modo sostenibile in un mondo sempre più complesso (Falconi 2023).

Sono indispensabili approcci interdisciplinari per aiutare i discenti a comprendere l'interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali: essi devono e possono ampliare il loro bagaglio culturale e professionale oltre le *hard skills* (competenze tecniche) e le *soft skills* (competenze trasversali) verso le nuove *green skills* (competenze ecologiche) (Ramli, Rasul, Affandi, Rauf, Pranita 2022).

Precisando che la sostenibilità come competenza va applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo, il quadro definito nello studio mira a coltivare una mentalità di sostenibilità dall'infanzia all'età adulta, includendo la comprensione che gli esseri umani sono parte della natura e dipendono da essa. Gli studenti vanno dunque dotati di conoscenze, abilità e atteggiamenti che li sostengano nel diventare agenti di cambiamento e a contribuire individualmente e collettivamente a plasmare il futuro entro i confini del pianeta.

5. Competenze complesse

Il documento «The future of Education and Skills. Education 2030 - The future we want⁴ (Il futuro dell'educazione e delle competenze. Educazione 2030 - il futuro che vogliamo» (OCSE 2018) ha rappresentato una sorta di spartiacque nel mondo dell'educazione e della formazione: come prepararsi a un mercato del lavoro sempre più instabile, sempre più incerto, sempre più precario, in cui le conoscenze acquisite invecchiano celermente, dove i saperi necessitano di una continua messa a giorno, pena l'espulsione dal mondo del lavoro o un ridimensionamento professionale?

Il documento ha offerto alcune risposte a tali domande, innanzitutto definendo il quadro del problema, partendo dalla qualità di vita delle persone, di cui il lavoro è parte fondamentale - ma non l'unica. Essa non può più essere valutata solamente misurando i redditi individuali, ma indagando il *well-being* dei singoli, indicatore che potremmo tradurre con ben-essere, se non fosse facile incorrere così nella traduzione di *welfare*: preferiamo pertanto tradurlo con bene-stare. Per *well-being* si intende la qualità di vita personale, soggettiva, quindi non più, non solo gli aspetti quantitativi.

Indicatori quali la salute, l'impegno civico, le relazioni sociali, la sicurezza, la soddisfazione di vita, l'ambiente sono inclusi nel concetto di *well-being*: l'educazione (dei giovani e degli adulti) serve non solo a sviluppare le necessarie competenze professionali, ma anche ad accrescere le capacità esistenziali, *life skills*, che permettono ai soggetti di diventare cittadini attivi, impegnati e responsabili. A tal proposito, il documento parla di *agency*, termine che potremmo tradurre con agentività, ossia la capacità dell'individuo di autodirigersi secondo propri obiettivi e valori e di stabilire così autonomamente le azioni che servono a realizzarli. Essa implica un senso di responsabilità sociale e di partecipazione alla vita del mondo: l'aspetto etico è fortissimo nell'*agency*, in quanto la possibilità della propria realizzazione si intreccia kantianamente con la possibilità della realizzazione altrui.

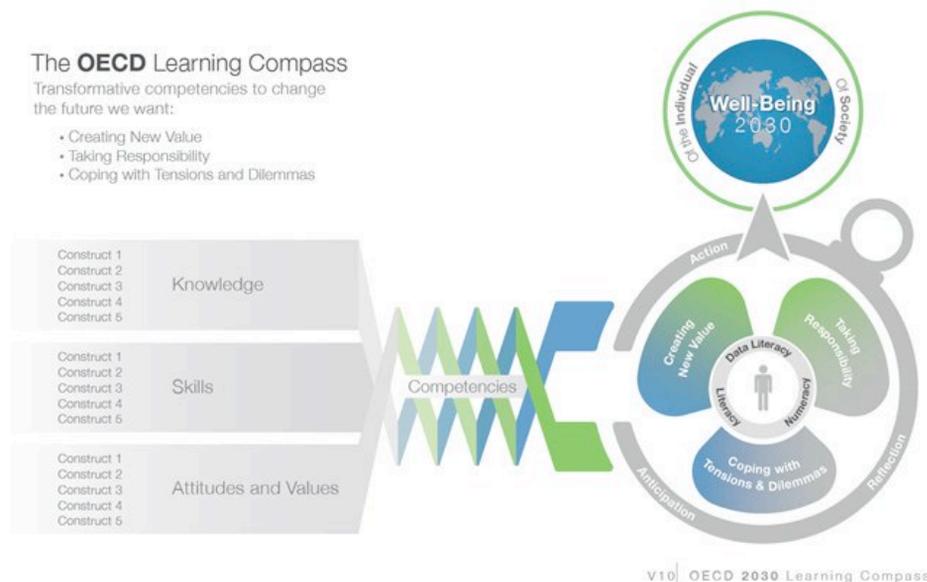
Questo processo di possibilitazione implica un percorso di apprendimento continuo: ognuno è infatti un *learner*, letteralmente un apprendista. Nell'ottica del *lifelong* e *lifewide learning*, la sfida è quella di imparare sempre, di apprendere sempre di più per ampliare gli orizzonti del proprio sguardo sul mondo e la possibilità di cambiarlo, in modo da diventare agenti di cambiamento.

La novità del *Learning Compass* proposto dal documento è costituita dal fatto che si parla non solo di competenze e conoscenze, ma anche di attitudini e di

⁴ OECD (2018), *The future of education and skills. Education 2030* in: www.oecd.org/education/2030/.

valori: elementi che costituiscono la competenza - quindi un nuovo costrutto di competenza o, meglio, un costrutto più ampio - la quale permette al soggetto di sviluppare particolari capacità, tra cui quelle di assumersi responsabilità, di conciliare dilemmi e tensioni, di creare nuovi valori.

Si veda la seguente tabella, tratta dal documento



Un costrutto di competenza che implica quindi non solo l'acquisizione di nuove conoscenze e il consolidamento delle proprie abilità, ma anche la mobilitazione di attitudini e di valori per affrontare domande complesse, la capacità di pensare attraverso i confini settoriali delle discipline per entrare in ambiti sconosciuti e in continua evoluzione. Tutto questo viene mediato dalle attitudini e dai valori personali - motivazione, fiducia, rispetto per la dignità umana, rispetto per l'ambiente, virtù.

Il salto epistemologico suggerito dal documento è quindi notevole: vengono introdotti nel discorso intorno alle competenze elementi che solitamente venivano considerati marginali. I valori infatti riguardano la sfera personale, mentre le attitudini non sono altro che disposizioni del soggetto legate alla propria biografia, elementi apparentemente poco spendibili in termini di persona competente, in quanto non necessariamente coincidenti con le richieste che arrivano dal mondo del lavoro.

Il Quadro delle Competenze chiave Personali, Sociali e dell'imparare a imparare è stato pubblicato nel 2020 dalla Commissione Europea. *LifeComp* è costituito da quell'insieme di competenze applicabili a tutte le sfere della vita,

che possono essere acquisite attraverso l'istruzione formale, informale e non formale. Il cammino per divenire cittadini provvisti di autoregolazione, empatia e flessibilità è sempre caratterizzato da una dimensione sociale, punto chiave nella prospettiva europea. La capacità di pensiero critico e avere una percezione di benessere, sia a livello individuale sia collettivo, sono competenze che possono essere insegnate nelle scuole. Ciò significa che gli studenti possono diventare attivi nel determinare i propri percorsi di apprendimento e professionali, a condizione che vengano messe in atto misure che incoraggino l'insegnamento di questo tipo di competenze all'interno dei programmi di studio. Il quadro potrebbe essere adattato ai contesti formativi professionali ed essere fonte di ispirazione per inserire nuove materie all'interno dei programmi di studio, o incluso in materie esistenti.

LifeComp definisce le competenze che potremmo definire complesse o strategiche in 3 aree:

1. la prima area rappresenta la sfera personale, ovvero imparare a essere che permette lo sviluppo dell'agentività personale;
2. la seconda area rappresenta la sfera sociale, ovvero apprendere la convivenza e la consapevolezza della natura sociale dell'essere umano;
3. la terza area rappresenta l'imparare a imparare, ovvero una competenza che può essere acquisita per tutto il corso della vita, fattore chiave per il cambiamento in età adulta.

Imparare a imparare è la competenza più importante di tutte. Nel nostro mondo in rapida evoluzione, gli studenti che oggi iniziano il proprio percorso formativo ricopriranno probabilmente posti di lavoro che ancora non esistono, utilizzeranno tecnologie ancora da inventare o affronteranno sfide globali inattese. Imparare a imparare comporta la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle aree di competenza da sviluppare e come farlo, e delle misure disponibili per portare avanti la propria formazione. Imparare a imparare racchiude in sé anche l'abilità di identificare le proprie capacità, riflettere in modo critico e prendere decisioni, organizzare, perseverare e valutare il proprio apprendimento. Infine, questa competenza include atteggiamenti di fiducia verso la capacità di apprendere con efficacia, il desiderio di mettere in pratica quanto appreso, la curiosità e un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento per tutto l'arco la vita.

AREA	COMPETENZE	DESCRITTORI	
PERSONALE	P1 Autoregolazione Consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti	P1.1	Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti della persona
		P1.2	Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le reazioni allo stress
		P1.3	Promuovere ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e determinazione per sostenere l'apprendimento e l'azione
	P2 Flessibilità Capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide	P2.1	Attitudine a esaminare opzioni e modalità di azione a fronte di nuove evidenze
		P2.2	Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai diversi contesti
		P2.3	Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e definendo obiettivi
	P3 Benessere Ricerca di soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile	P3.1	Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali condizionano salute e benessere
		P3.2	Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
		P3.3	Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo sostegno sociale
SOCIALE	S1 Empatia Comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro e capacità di fornire risposte adeguate	S1.1	Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro
		S1.2	Comprendere le emozioni ed esperienze di un'altra persona, e capacità proattiva di vedere le cose dal punto di vista dell'altro
		S1.3	Sensibilità alle emozioni e alle esperienze dell'altro, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo condiziona gli atteggiamenti delle persone
	S2 Comunicazione Uso di strategie comunicative pertinenti e di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e dei contenuti	S2.1	Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie comunicative, registri linguistici e strumenti adattati a contesto e contenuti
		S2.2	Comprensione e gestione di interazioni e conversazioni in diversi e specifici contesti e situazioni socio-culturali
		S2.3	Ascoltare gli altri e mostrarsi coinvolti nelle conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, in contesti personali e sociali
	S3 Collaborazione Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri	S3.1	Interesse nel contribuire al bene comune e consapevolezza che altri possono avere culture, origini, credenze, valori, opinioni o condizioni di vita diversi
		S3.2	Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità e dell'uguaglianza, saper gestire i conflitti e appianare i contrasti per costruire e mantenere relazioni eque e rispettose
		S3.3	Condividere equamente attività, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico, stimolare l'espressione di opinioni diverse e adottare un approccio sistemico
IMPARARE AD IMPARARE	L1 Mentalità orientata alla crescita Credere nel proprio e altrui potenziale di apprendimento e progresso continui	L1.1	Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere obiettivi con il lavoro e la dedizione
		L1.2	Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita, che richiede apertura, curiosità e determinazione
		L1.3	Riflettere sui feedback ricevuti dagli altri e sulle esperienze, positive o negative, per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	L2 Pensiero critico Valutazione di informazioni e argomentazioni a supporto di conclusioni ragionevoli e sviluppo di soluzioni innovative	L2.1	Consapevolezza dei potenziali errori nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e attendibili
		L2.2	Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche
		L2.3	Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi
	L3 Gestione dell'apprendimento Pianificazione, organizzazione, controllo e riesame del proprio apprendimento	L3.1	Consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie preferite di apprendimento, compresi i bisogni di apprendimento e il supporto necessario
		L3.2	Pianificazione e realizzazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		L3.3	Considerare e valutare scopi, processi e risultati della costruzione dell'apprendimento e della conoscenza, stabilendo relazioni tra i vari ambiti

Conclusioni

Le competenze imprenditoriali, digitali, ecologiche e complesse formano un quadrilatero delle competenze del futuro:



Queste competenze sono decisive per il futuro degli studenti, in particolare per i qualificati e i diplomati della IeFP: nell'ottica del passaggio da una didattica improntata alle conoscenze a una didattica improntata alle competenze, le suddette skill non possono mancare al professionista di domani, pena la mancanza della grammatica di base nell'età della complessità o, peggio ancora, la minore possibilità di crescere professionalmente e personalmente.

Bibliografia

- AMATO C., *Ecologia integrale. Principi, metodi e questioni rilevanti*, Roma, Castelvecchi, 2022.
- BACIGALUPO M. - KAMPYLIS P. - PUNIE Y. - VAN DEN BRANDE G., *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Bruxelles, European Commission, 2016.
- BIANCHI G. - PISIOTIS U. - CABRERA GIRALDEZ M., *GreenComp. The European sustainability competence framework* (No. JRC128040), Joint Research Centre (Seville site), 2022.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*, Bruxelles, 2008.
- EUROPEAN COMMISSION, *A new Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Bruxelles, 2016.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2018.
- COSTA M., *Agency Formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione & Insegnamento X - 2 - 2012*, Lecce, Pensa, 2012.
- DICASTERO PER IL SERVIZIO DELLO SVILUPPO UMANO INTEGRALE, *Gli obiettivi Laudato SI'*, Città del Vaticano, 2016, <https://piattaformaadiniiziativelaudatosi.org/obiettivi-laudato-si/>
- DONDI M. - KLIER J. - PANIER F. - SCHUBERT J., *Defining the skills citizens will need in the future world of work*, Milano, McKinsey & Company, 2021.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- KNUDSEN M. - CANTIÈLS M. - DICKINSON P. - HERY M. - KÖNNÖLÄ T. - LOTZ-SISITKA H., *Futures of green skills and jobs in Europe in 2050: scenario and policy implications*, Publications Office of the European Union, 2023.
- MAGNANI R., *Costruiamoci il futuro. Intelligenza artificiale: un approccio etico*, Padova, Ethosjob, 2023.
- MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1995.

- Ocse, <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence.html>, 2018.
- Ocse, *The future of education and skills. Education 2030*, Paris, 2018.
- ONU, <https://unric.org/it/agenda-2030/>, 2015.
- PERILLI L., *Coscienza artificiale. Come le macchine pensano e trasformano l'esperienza umana*, Milano, Il Saggiatore, 2025.
- SALA A. - PUNIE Y. - GARKOV V. - CABRERA M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Brussels, European Commission's Joint Research Centre, 2020.
- VUORIKARI R. - KLUZER S. - PUNIE Y, *DigComp 2.2. Digital Competence Framework for Citizens*, Unione Europea, European Commission's Joint Research Centre, Brussels, 2022.
- WEF, *Future of Jobs Report*, Ginevra, 2025.



La qualità nell'istruzione e formazione in Europa: strategie integrate per contrastare le disuguaglianze e promuovere l'inclusione sociale

LAURA EVANGELISTA¹, CONCETTA FONZO², MARIANNA FORLEO³

1. La nuova complessità del mercato del lavoro e le sfide della trasformazione globale

Negli ultimi decenni, il fenomeno della globalizzazione, unitamente alla transizione verso economie sostenibili e digitalizzate, ha condotto a una trasformazione radicale del mercato del lavoro, richiedendo lo sviluppo di competenze e abilità innovative (Bauman, 2017). L'incremento dell'interconnessione tra mercati, coniugato all'adozione di tecnologie d'avanguardia e alla crescente attenzione verso la sostenibilità ambientale, ha determinato un aumento della complessità organizzativa e una profonda ridefinizione dei modelli occupazionali tradizionali. In questo contesto, le competenze richieste spaziano dall'intelligenza artificiale alla gestione dei dati, coinvolgendo processi di digitalizzazione e strategie per la sostenibilità, elementi essenziali per accompagnare la crescita economica e promuovere il benessere sociale (Pellerey, 2024). Questi fenomeni, caratterizzati da intrecci di dimensioni e livelli multipli di analisi, hanno attirato l'attenzione della comunità scientifica, evidenziando una complessità che supera i tradizionali paradigmi interpretativi e richiede un approccio integrato e multidisciplinare per una comprensione completa. In tale scenario, la società contemporanea si trova a dover ridefinire le proprie strutture e modalità di interazione:

¹ Ricercatrice, esperta di accreditamento e qualità dell'istruzione e formazione professionale. Lavora presso l'INAPP – Responsabile del Gruppo di ricerca “Accreditamento e qualità della formazione” (paragrafi 1,4,7).

² Esperta di sistemi formativi, orientamento e misure per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale. Lavora presso l'INAPP – Gruppo di ricerca “Accreditamento e qualità della formazione” (paragrafi 2,5).

³ Esperta di misure e strumenti per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e della formazione professionale. Lavora presso l'INAPP – Gruppo di ricerca “Accreditamento e qualità della formazione” (paragrafi 3,6).

il concetto di “società del rischio”, formulato da Beck (1992), sottolinea come l’incremento delle incertezze derivanti dalle dinamiche globali abbia amplificato la percezione di vulnerabilità all’interno dei sistemi socioeconomici; parallelamente, il modello di società in rete proposto da Castells (2011) evidenzia il ruolo pervasivo della digitalizzazione nel rimodellare i processi comunicativi e produttivi, creando nuove opportunità e potenziali rischi. In quest’ottica, alcune ricerche (Giddens, 1999; Castells, 2011) mostrano come la crisi abbia accelerato la transizione verso modelli di comunicazione digitale, che non solo agevolano la diffusione del sapere, ma offrono anche strumenti fondamentali per la coesione e la resilienza delle comunità. Il panorama attuale si configura, pertanto, come il crocevia di numerose variabili in continuo mutamento, in cui dimensioni economiche, sociali e tecnologiche si intersecano in maniera sempre più articolata. Autori contemporanei quali Turati (2018) e Bonaccorsi (2022) suggeriscono che, se opportunamente integrata in un contesto di sviluppo sostenibile, la digitalizzazione possa rappresentare una leva strategica per la rigenerazione dei sistemi formativi e per la promozione di modelli di governance più inclusivi ed efficaci. La capacità di adattamento delle comunità educative e delle istituzioni politiche si configura, quindi, come un elemento imprescindibile: è essenziale promuovere una visione articolata che consideri le dinamiche di interazione tra mercato, società e tecnologia, al fine di progettare interventi efficaci per mitigare le disuguaglianze e rafforzare la resilienza dei sistemi socioeconomici.

Una delle sfide più rilevanti per la società contemporanea risiede nella capacità di trasformare la complessità dei mutamenti globali in opportunità concrete per lo sviluppo di società più equilibrate e sostenibili. Solo attraverso un impegno condiviso e una costante ricerca interdisciplinare sarà possibile delineare scenari futuri in cui la digitalizzazione e l’innovazione possano fungere da strumenti di progresso, piuttosto che da fonti di ulteriore frammentazione e incertezza, aprendo così la strada a una nuova era di sviluppo inclusivo e resiliente.

L’impatto delle trasformazioni delineate, accentuato dall’emergenza pandemica da Covid19, ha determinato una riorganizzazione delle modalità di interazione, sia in ambito lavorativo che educativo, evidenziando una complessità sociale in costante crescita (Crescenza & Rossiello, 2021). Le misure di contenimento adottate dagli Stati membri, finalizzate a limitare la diffusione del virus, hanno ulteriormente accelerato tale transizione, incidendo in maniera significativa sull’economia sociale e di mercato. Questi interventi hanno generato effetti a catena sul tessuto produttivo e sulle relazioni sociali, provocando significative ripercussioni emotive e psicologiche su milioni di cittadini, come dimostrato da studi recenti (Smith et al., 2020; Rossi, 2021). La concomitanza di crisi economica e sanitaria ha, pertanto, evidenziato la fragilità delle strutture istituzionali tradizionali, sollecitando la ricerca di soluzioni innovative

capaci di coniugare efficienza economica e benessere sociale. Parallelamente, la pandemia ha rappresentato un catalizzatore per un profondo rinnovamento nei settori dell'educazione e della formazione, richiedendo un rapido adattamento a nuove modalità di interazione e apprendimento. L'adozione di tecnologie e metodologie didattiche innovative ha favorito un'ampia sperimentazione di forme di e-learning e di apprendimento collaborativo, in grado di rispondere efficacemente alle esigenze di una società in rapida evoluzione. La didattica a distanza, pur rappresentando una risposta immediata alla crisi, ha evidenziato la carenza di competenze digitali e organizzative in numerosi Paesi europei, sollecitando una rapida trasformazione dei modelli educativi. In questo contesto, i sistemi di istruzione e formazione sono chiamati a intervenire in modo tempestivo e innovativo, non solo per garantire la competitività economica, ma anche per promuovere l'inclusione e la coesione sociale. Ciò implica l'elaborazione di strumenti e strategie innovative finalizzate a promuovere una cittadinanza attiva, a garantire pari opportunità e a rafforzare la coesione sociale, rispondendo così alle complesse sfide derivanti dai mutamenti che hanno investito l'economia e la società. La Commissione Europea, consapevole di tali esigenze, ha promosso interventi mirati e l'adozione di modelli per garantire la qualità dell'istruzione e della formazione professionale, in grado di integrare politiche educative e sociali finalizzate a formare cittadini dotati di competenze trasversali, indispensabili per affrontare le sfide del mercato del lavoro contemporaneo.

2. Le politiche europee a sostegno dell'istruzione e della formazione

Per far fronte a tali sfide a livello europeo sono state introdotte misure ad hoc oltre che un'adeguata assistenza finanziaria; il ruolo chiave dello sviluppo di una cultura della qualità è stato riconosciuto dalla Commissione Europea con l'istituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione. Istituito nel 2003 e successivamente rinnovato nel 2020, lo Spazio Europeo ha affermato l'importanza dell'istruzione e della formazione adottando le misure appropriate per garantirne la qualità. Tutti i programmi e le azioni concrete realizzate, volte a gestire la complessità e rafforzare l'IFP, come le iniziative European Recovery Plan (NextGeneration) e Erasmus+, implementano policies di IFP basate sulla garanzia della qualità con l'obiettivo di promuovere fiducia, sostegno reciproco, rispetto ed equità, oltre che sviluppare le competenze, con un'attenzione mirata alle competenze trasversali, ritenute fondamentali per accedere al mercato del lavoro (Butera, 2021).

Nell'ottica della promozione di una cittadinanza attiva e nel rafforzamento della coesione sociale il Pilastro europeo dei diritti sociali, promosso nel 2017 è

stato concepito come un punto di riferimento per gli Stati membri e le istituzioni europee nella creazione di politiche sociali e nel miglioramento del benessere sociale e rappresenta un impegno fondamentale da parte dell'Unione Europea per promuovere l'inclusione sociale, l'uguaglianza e il benessere dei suoi cittadini. Il primo principio del Pilastro sancisce esplicitamente il diritto all'istruzione, alla formazione e all'apprendimento permanente, considerandoli strumenti cruciali per contrastare le disuguaglianze e promuovere una società più inclusiva e si compone di numerosi principi, tesi all'applicazione dei diritti sociali, quali le pari opportunità, l'accesso al mercato del lavoro, la possibilità di condizioni di lavoro eque e dell'inclusione e predispone l'acquisizione di competenze necessarie per educare ad una cittadinanza attiva e consapevole, prepara ad affrontare un mercato del lavoro in grande trasformazione e a prendere coscienza di una identità europea. Il documento contribuisce così all'impegno a rafforzare il senso di appartenenza europea, l'importanza di un patrimonio culturale arricchito dalle diversità, in un contesto in cui la democrazia, la solidarietà e l'inclusione siano elementi determinanti nelle politiche nazionali includendo temi strategici nell'ambito di contesti formativi e educativi.

Per quanto riguarda il settore dell'istruzione, l'offerta scolastica a distanza ha trasformato radicalmente spazi e tempi, coinvolgendo famiglie e scuole in un nuovo assetto sociale (Gramigna, 2024; Bertagna, 2020), ed è stato un elemento, tra gli altri, che ha evidenziato un elemento già noto negli studi sul settore, ovvero la carenza di competenze digitali in molti Paesi europei. In Italia, ad esempio, la scuola è stata la prima istituzione ad affrontare la complessità della pandemia in una dimensione di didattica e di organizzazione, e nonostante la mancanza di competenze tecniche e pedagogiche del corpo docente in questo campo, l'offerta a distanza è stata attivata fin da subito come metodo più efficace e veloce per affrontare una crisi che altrimenti avrebbe influito negativamente sul ciclo scolastico tradizionale. L'avvento delle piattaforme digitali ha portato a una trasformazione dei modelli educativi e la transizione digitale ha avuto anche molteplici effetti sul mercato del lavoro, richiedendo un necessario aggiornamento delle competenze sia tecniche che trasversali. Il nuovo Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale (2021-2027), lanciato nel 2020, ha come obiettivo principale quello di rendere i sistemi di istruzione e formazione in linea con le esigenze dell'era digitale, adottando un approccio strategico di qualità e a lungo termine. Il Piano prevede alcune iniziative per un'istruzione performante, accessibile e inclusiva, al fine di affrontare le sfide dell'era digitale (Molina et alii, 2021).

Ma soprattutto, a partire dal 2009, le spinte al cambiamento sono riprese e sollecitate dalle Raccomandazioni Europee che, in linea con le esigenze di innalzare la qualità complessiva dei sistemi di istruzione e formazione, invitano gli Stati Membri ad adottare standards e modalità di attuazione sempre più sfidanti.

3. Raccomandazione sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale, 2009

Il Quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale (EQAVET), formalizzato nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio nel 2009, è sistema di garanzia di qualità che fornisce strumenti e criteri comuni per migliorare la qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale IFP in Europa. La sua finalità principale è quella di promuovere il miglioramento continuo dei sistemi di IFP attraverso un approccio basato su criteri condivisi tra gli Stati membri, per garantire la trasparenza, la coerenza e l'affidabilità dei programmi di formazione, favorendo la comparabilità tra i diversi sistemi nei vari Paesi e facilitando la mobilità dei lavoratori. La Raccomandazione promuove anche la partecipazione attiva degli Stati membri alla rete europea della Qualità, EQAVET, una piattaforma che consente di sviluppare e condividere principi, strumenti e buone pratiche, attraverso l'istituzione di Punti di Riferimento Nazionali. Il modello di miglioramento continuo proposto dalla Raccomandazione, se implementato correttamente, non solo aumenta la qualità della formazione professionale, ma contribuisce anche a una maggiore trasparenza, mobilità e fiducia tra i Paesi membri dell'Unione Europea (Allulli, 2010). Il ciclo di miglioramento dell'assicurazione della qualità a cui si fa riferimento, che si articola nelle fasi di pianificazione, attuazione, valutazione e revisione, fornisce una metodologia sistematica per garantire che l'IFP risponda alle esigenze di qualità.

4. Raccomandazione sull'Istruzione e Formazione Professionale (IFP) per una competitività sostenibile, equità sociale e resilienza, 2020

Il documento europeo più rilevante e finalizzato all'adozione di interventi di riforma nell'ambito della istruzione e formazione negli ultimi anni è la Raccomandazione 2020 sull'Istruzione e la Formazione Professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, atta a modernizzare e aggiornare la precedente Raccomandazione del 2009 al nuovo contesto socioeconomico, integrandola con elementi innovativi (D'Alessio et alii, 2010). La Raccomandazione 2020 intende adottare misure efficaci per sostenere l'Istruzione e la Formazione Professionale sui temi della qualità, dell'innovazione, dell'inclusività e dell'adattabilità, riaffermando EQAVET come lo strumento più significativo per la promozione e lo sviluppo della qualità dei sistemi di IFP in Europa (Cedefop, 2022). A tal fine

propone un insieme di descrittori e indicatori come punti di riferimento comuni per garantire la qualità dell'istruzione e della formazione e supportare gli Stati membri nell'implementazione del Quadro di Riferimento EQAVET. Tali descrittori e indicatori seguono le fasi del ciclo della qualità e hanno una duplice finalità di utilizzo: a livello di sistema supportano gli Stati membri ad analizzare i loro sistemi di assicurazione della qualità e a misurare i progressi in corso; a livello di fornitori aiutano gli erogatori di IFP a esaminare il loro approccio all'assicurazione della qualità per migliorare la loro offerta di qualità (Evangelista & Carlini, 2020). Di seguito sono elencati gli indicatori EQAVET: 1. rilevanza dei sistemi di assicurazione della qualità per gli erogatori di IFP; 2. investimento nella formazione di insegnanti e formatori; 3. tasso di partecipazione ai programmi di IFP; 4. tasso di completamento dei programmi di IFP; 5. tasso di collocamento dei diplomati dei programmi di IFP; 6. utilizzo delle competenze acquisite sul posto di lavoro; 7. tasso di disoccupazione; 8. prevalenza di gruppi vulnerabili; 9. meccanismi per identificare i bisogni formativi nel mercato del lavoro; 10. schemi utilizzati per promuovere un migliore accesso all'IFP e fornire orientamento ai (potenziali) studenti dell'IFP. La Raccomandazione definisce quindi i principi fondamentali per garantire che l'Istruzione e la Formazione Professionale siano flessibili, puntando in particolare sull'adeguamento al mercato del lavoro e evidenziando il ruolo di opportunità di apprendimento di qualità sia per i giovani che per gli adulti. Inoltre, chiarifica quali siano le azioni vincenti a livello nazionale per innalzare la qualità dei sistemi a livello nazionale e le misure richieste agli Stati Membri per attuare tale strategia a livello nazionale, insieme alle parti sociali e ad altri portatori di interessi pertinenti. Tra le azioni più rilevanti è opportuno richiamare: promuovere partenariati sostenibili per la governance dell'Istruzione e Formazione Professionale; assicurare il miglior utilizzo degli strumenti europei per la trasparenza, quali il quadro europeo delle qualifiche, il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS), Europass e la classificazione europea di abilità/competenze, qualifiche e occupazioni (ESCO); facilitare il riconoscimento reciproco automatico delle qualifiche e dei risultati dei periodi di studio all'estero; assicurare il miglior utilizzo dei fondi e degli strumenti dell'Unione europea che sostengono le riforme e/o gli investimenti nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, anche in materia di digitalizzazione e sostenibilità ambientale, come Next Generation EU (dispositivo per la ripresa e la resilienza, REACT-EU), il Fondo sociale europeo +, SURE, il Fondo europeo di sviluppo regionale, InvestEU, Erasmus+, Orizzonte Europa, Interreg, Europa digitale, il meccanismo per una transizione giusta, il Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale e il Fondo per la modernizzazione; stimolare ulteriori investimenti nell'Istruzione e Formazione Professionale provenienti sia dal settore pubblico e sia dal settore privato; porre un forte accento sull'integrazione della digitalizzazione e della sostenibilità ambientale in tutto

il settore dell'IFP; sostenere la digitalizzazione efficace e di qualità dell'offerta di IFP nell'apprendimento formativo e di quello basato sul lavoro.

La Raccomandazione 2020 traccia inoltre alcune linee di intervento a cui gli organismi di formazione sono sollecitati a rispondere, anche alla luce delle trasformazioni che la pandemia da Covid19 ha generato nel mondo del lavoro. Gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale sono chiamati ad adeguare la loro offerta di formazione al mutare delle esigenze di competenze, alle transizioni verde e digitale e ai cicli economici. L'innalzamento della qualità nell'erogazione della formazione comporta una serie di innovazioni che di seguito si elencano: programmi di Istruzione e Formazione Professionale incentrati sul discente, che offrano accesso a forme di apprendimento in presenza, digitale o misto; percorsi di formazione continua flessibili e modulari basati sul riconoscimento dei risultati dell'apprendimento non formale e informale, concepiti per essere adattabili alle esigenze di miglioramento e riqualificazione delle competenze del mercato del lavoro, di un settore o di un individuo; creazione di centri di eccellenza per l'Istruzione e la Formazione Professionale (CoVE) in grado di catalizzare gli investimenti delle imprese locali, sostenendo la ripresa, le transizioni verde e digitale, le strategie di innovazione e di specializzazione intelligente a livello europeo e regionale; sviluppo di livelli di Istruzione e Formazione Professionale, anche di tipo più elevato (EQF da 5 a 8) con servizi innovativi, quali cluster e incubatori di impresa per le start-up e l'innovazione tecnologica per le PMI, come pure soluzioni di riqualificazione innovative per i lavoratori a rischio di esubero; utilizzo di infrastrutture all'avanguardia, in grado di disporre di strategie di digitalizzazione e di integrare criteri di sostenibilità ambientale e sociale nei loro programmi e nella loro gestione organizzativa, contribuendo in tal modo all'attuazione degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite; definizione di programmi in ambienti di apprendimento aperti, digitali e partecipativi opportunamente combinati, comprendenti luoghi di lavoro che favoriscono l'apprendimento, sostenuti da infrastrutture, attrezzature e tecnologie avanzate e accessibili e da pedagogie e strumenti versatili (ad esempio simulatori basati sulle TIC e sulla realtà virtuale e aumentata, che aumentano l'accessibilità e l'efficienza della fornitura di formazione, anche per le piccole imprese); sviluppo professionale iniziale e continuo per i docenti, i formatori e altro personale dell'Istruzione e Formazione Professionale; promozione di inclusività e accessibilità per i gruppi vulnerabili, come le persone con disabilità, gli adulti scarsamente qualificati o con basso livello di competenze, le minoranze, le persone provenienti da contesti migratori e le persone con minori opportunità a causa dell'ubicazione geografica e/o della loro situazione socioeconomica svantaggiata; misure mirate a prevenire l'abbandono dell'istruzione e della formazione e sostenere la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. La Raccomandazione 2020 quindi riafferma il quadro EQAVET come strumento sostanziale per la promozione e lo sviluppo della

qualità della formazione in Europa e insiste, inoltre, sulla opportunità di organizzare attività di valutazione seguendo la metodologia europea della Peer Review, strumento versatile e particolarmente efficace nell'aumentare la trasparenza e la coerenza delle disposizioni in materia di garanzia della qualità e nell'implementazione di una attiva collaborazione tra gli Stati membri. Questa metodologia, basata su un processo di valutazione reciproca tra pari, promuove il confronto e l'apprendimento condiviso, favorendo il miglioramento continuo della qualità formativa (Allulli & Tramontano, 2012). Il processo della Peer Review si articola in quattro fasi fondamentali: 1. Pianificazione e organizzazione della visita, inclusa la scelta dei valutatori (i "peer") e la redazione di un rapporto di autovalutazione da parte dell'istituzione; 2. Visita dell'istituto e interviste ai vari stakeholder, con raccolta di feedback e osservazioni preliminari; 3. Preparazione e discussione della bozza del report con l'istituzione, evidenziando punti di forza e criticità; 4. Elaborazione finale del report, che costituisce la base per l'implementazione di azioni di miglioramento e per la riprogettazione delle pratiche formative. Questo approccio, orientato non tanto alla mera valutazione quanto alla creazione di una comunità di pratica, enfatizza l'importanza del feedback costruttivo e della collaborazione tra istituzioni, elementi essenziali per favorire un cambiamento culturale e migliorare l'efficacia dei sistemi di IFP (Evangelista & Fonzo, 2023).

5. Dichiarazione di Osnabrück, 2020

Dopo il lancio della Raccomandazione, il 30 novembre 2020, il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione dell'Unione Europea ha approvato anche la Dichiarazione di Osnabrück che, in sinergia con la Raccomandazione 2020, rappresenta il più significativo sforzo degli Stati membri per rispondere alla crisi economico sociale con azioni concrete di implementazione dei sistemi europei di IFP. La Dichiarazione riprende la Raccomandazione nei temi principali e ne declina la visione strategica per rilanciare la competitività dell'economia, ponendo l'accento sulla sostenibilità e sull'equità sociale, attraverso un'evoluzione verde e digitale. La Dichiarazione invita gli Stati membri a redigere un *Piano di implementazione nazionale (NIP)*, da sottoporre alla Commissione Europea per l'approvazione e il monitoraggio delle azioni pianificate e realizzate. Il Piano italiano, approvato e ratificato in Conferenza Unificata il 2 marzo 2023 ha tenuto conto delle criticità presenti a livello territoriale e in Italia ha risposto ad alcune lacune evidenziate, come i bassi livelli di qualificazione e analfabetismo funzionale, insufficiente padronanza delle competenze digitali, scarsa attrattività dell'istruzione e della formazione (intesa come scarsa partecipazione), il mismatch orizzontale e verticale e in generale la complessità della governance del sistema.

6. La rete EQAVET e i National Reference Point per la qualità della formazione

La Raccomandazione 2020 pone un'attenzione particolare sul rafforzamento del ruolo dei National Reference Point, fondamentali per promuovere un cambiamento culturale, operando come intermediari per garantire che le politiche e le iniziative europee abbiano un impatto concreto a livello locale. Obiettivi dei NRP sono l'applicazione e lo sviluppo dei criteri EQAVET, la promozione di una cultura orientata alla qualità e l'affermazione di pratiche di valutazione e autovalutazione a livello nazionale. Inoltre, si rendono promotori di una dimensione europea dell'assicurazione della qualità, stimolando il dialogo e la cooperazione tra i vari attori del sistema di IFP. Dal 2006, con l'istituzione del National Reference Point presso l'INAPP, l'Italia ha contribuito alle attività della rete, grazie al coinvolgimento di attori istituzionali e sociali, tra cui i Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione, le Regioni, le Province Autonome, le Parti Sociali e gli esperti del settore della formazione, le associazioni e gli enti di formazione.

7. Conclusioni

Dopo la pandemia, i governi europei hanno compreso l'importanza di applicare misure per migliorare i sistemi di istruzione e formazione di qualità per essere in grado di affrontare e di gestire la "nuova complessità", avviando così una significativa accelerazione nel sostegno all'innovazione di procedure a livello europeo e nazionale. Negli ultimi anni, infatti, la decisiva trasformazione delle prospettive sociali e geopolitiche europee ha richiesto l'urgenza di implementare un pensiero critico nella cultura della diversità e in questo senso la Commissione europea si è impegnata a promuovere la modernizzazione dei sistemi IFP e l'aggiornamento di quelle competenze ormai inefficaci rispetto alle nuove richieste del mondo del lavoro. I sistemi di istruzione e formazione europei sono stati chiamati a fornire risposte in un contesto in continua e rapida evoluzione con una forte implementazione delle procedure di valutazione, accreditamento e certificazione; inoltre, il lancio della Raccomandazione europea 2020 ha avviato un nuovo ciclo politico nei regolamenti europei e, insieme ad altri documenti e attività comunitari, ha inquadrato la politica europea in materia di IFP a sostegno della ripresa.

In particolare, l'aspetto principale della Raccomandazione 2020, l'attenzione alla garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione, è considerato decisivo nell'attuazione di nuove politiche che adottino metodologie e strumenti innovativi per acquisire una prospettiva globale di comprensione della realtà, favorendo l'interazione, la cooperazione e l'apprendimento reciproco anche attraverso procedure di valutazione tra pari.

In questo contesto, il ruolo trainante e di vigilanza dell'Unione Europea sulle normative nazionali, il principio di sussidiarietà, il rafforzamento del coordinamento aperto e della governance multilivello e multidisciplinare hanno fornito un nuovo impulso e un nuovo incentivo per attuare riforme innovative e di successo nel campo dell'IFP, perseguendo un duplice obiettivo: a medio termine orientare le politiche per contrastare le conseguenze del coronavirus con l'istituzione di strumenti e azioni mirate; a lungo termine rafforzare il ruolo della IFP come investimento per il futuro dell'Europa e per una politica economica e sociale digitale, sostenibile e inclusiva.

Bibliografia

- ALLULLI G., Valutazione e cambiamento, *RIV: rassegna italiana di valutazione*, 47, 2, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 67-87.
- TRAMONTANO I., G. ALLULLI, *Manuale di peer review per l'istruzione e la formazione professionale iniziale*, Roma, ISFOL, 2012.
- BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Bari, Laterza & Figli, 2017.
- BECK U., Risk society: Towards a new modernity, *Sage google schola*, 2, 1992, pp. 53-74.
- BERTAGNA G., *Reinventare la scuola: un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma, Edizioni Studium Srl, 2020.
- BONACCORSI A., *Innovazione e sistemi formativi: Nuovi modelli per una società digitale*, Roma, Carocci, 2022.
- BUTERA F., *Affrontare la complessità: per governare la transizione ecologica*, Ambiente, 2021.
- CASTELLS M., *The rise of the network society*, Hoboken, Newjersey, USA, John Wiley & sons, 2011.
- CEDEFOP, *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalized Vocational Education and Training (VET). Synthesis Report*, Publications Office of the European Union, 2022.
- CRESCENZA M., S. ROSSIELLO, *L'impatto della pandemia sulle relazioni sociali: Analisi e prospettive*, Bologna, Il Mulino, 2021.
- D'ALESSIO S. - DONNELLY V. - WATKINS A., Inclusive education across Europe: the move in thinking form integration for inclusive. *Revista de psicología y educación*, 1(5), pp. 109-126, 2010.
- EVANGELISTA L. - D. CARLINI, *EQAVET e la qualità della IEFP in Italia*, Roma, INAPP, 2020.
- EVANGELISTA L. - C. FONZO, La metodologia europea della Peer Review: prima sperimentazione tra istituti scolastici e Centri di Formazione Professionale, *Rassegna CNOS*, 2023, 117-127.
- GIDDENS A., *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*, Profile Books, 1999.
- GRAMIGNA A., Il paradigma differente: la formazione nel tempo delle emergenze. *Le emergenze nella formazione*, p. 21, 2024.
- MOLINA A. - MICHILLI M. . GAUDIELLO I., La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. *Mondo digitale*, 20(1), pp. 47-80, 2021.
- PELLERAY A., *La trasformazione digitale e la sostenibilità ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2024.
- ROSSI L., COVID-19 e le trasformazioni sociali: Un'analisi degli effetti emotivi e psicologici. *Rivista di Psicologia Contemporanea*, 12(1), 2021, pp. 34-56.
- SMITH J., BROWN A., MILLER K., The psychological impact of COVID-19: A multi-national study, *Journal of Pandemic Studies*, 5(2), 2020, pp. 123-145.
- TURATI G., *La digitalizzazione e la governance: Innovazione e sviluppo sostenibile*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Le nuove Linee guida per l'Educazione civica Una lettura critica

SERGIO CICATELLI¹

L'Educazione civica (EC) è tornata da pochi anni nei nostri curricula scolastici, ma la sua presenza suscita sempre attenzione nel dibattito pubblico, più per il suo significato ideale che per la sua effettiva incidenza sulla formazione degli alunni. Rilanciano la discussione le recenti Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica², con cui si è aperto l'anno scolastico 2024-25.

I motivi di interesse sono molti, ma ci soffermeremo qui solo su due aspetti essenziali: in primo luogo è il caso di ritornare sull'identità trasversale di questo insegnamento, cui sono legati importanti problemi didattico-organizzativi; in secondo luogo, vale la pena soffermarsi su alcuni passaggi contenuti nelle Linee guida (LG) per cogliere alcuni segnali che si vogliono lanciare.

Su tutti e due gli aspetti, limitandoci a spunti che meriterebbero maggiore approfondimento, cercheremo di sviluppare alcune considerazioni critiche per meglio comprendere, nel primo caso, la peculiare identità della disciplina e, nel secondo caso, per avviare una prima analisi della linea culturale che queste LG intendono inaugurare.

1. Il contesto e i precedenti storici

Non si può ricostruire in questa sede la lunga storia dell'Educazione civica nel nostro sistema scolastico, ma si deve almeno ricordare che – tralasciando i precedenti ottocenteschi e gentiliani, che compaiono ancora nei programmi del 1955 per la scuola elementare, in cui si parlava di «educazione morale, civile e fisica»³ – la sua prima apparizione formale in età repubblicana risale al 1958, quando fu introdotta nelle scuole secondarie dall'allora Ministro della Pubblica

¹ Docente di discipline pedagogiche e giuridiche in diverse Università pontificie e coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei.

² DM 7-9-2024, n. 183, "Adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica".

³ DPR 14-6-1955, n. 503, "Programmi didattici per la scuola primaria".

Istruzione Aldo Moro⁴, dando attuazione a un ordine del giorno dell'Assemblea costituente, approvato all'unanimità l'11 dicembre 1947, in cui si chiedeva di trovare: «[...] adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado» per il testo della Costituzione che sarebbe stata approvata di lì a pochi giorni⁵. Questa matrice rimarrà fino ad oggi a segnare un insegnamento che fa sistematicamente riferimento alla Costituzione per trovarvi una base condivisa su un terreno quanto mai scivoloso come quello dei valori comuni nei quali dovremmo riconoscerci un po' tutti.

L'Educazione civica del 1958 era comunque una disciplina minore, associata all'insegnamento della Storia con due sole ore mensili e una prassi didattica che la confinava in una posizione decisamente marginale (spesso di fatto trascurata). I programmi del 1958 sarebbero stati aggiornati nel 1996 con una Direttiva che suggeriva un percorso di *Educazione civica e cultura costituzionale*⁶.

La storia più recente dell'Educazione civica può essere sommariamente ricostruita attraverso il rapido mutare della sua denominazione, trasformata in «educazione ai principi fondamentali della convivenza civile» nella riforma Berlinguer (2000)⁷, poi divenuta «educazione alla convivenza civile» nella riforma Moratti (2003)⁸, quindi modificata nell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (2008)⁹ e infine riportata nel 2019 al nome originario di Educazione civica con la Legge 92¹⁰.

La nuova disciplina ha preso il via nell'a.s. 2020-21 dopo la pubblicazione delle prime Linee guida¹¹, le quali prevedevano che dopo tre anni, cioè nel 2023-24, il Ministero formulasse nuovi traguardi e obiettivi che in realtà sono arrivati solo ora con le Linee guida che ci apprestiamo a esaminare, non prima però di aver dato un rapido sguardo alla Legge 92/19 per ricavarne qualche indicazione sulla natura del nuovo insegnamento.

⁴ DPR 13-6-1958, n. 585, "Programmi di insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica".

⁵ Cfr. SANI R., *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in CORSI M. - R. SANI (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 48.

⁶ Direttiva ministeriale 8-2-1996, n. 58, "Programmi di insegnamento di educazione civica".

⁷ Legge 10-2-2000, n. 30, "Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione".

⁸ Legge 28-3-2003, n. 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale".

⁹ Legge 30-10-2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", art. 1.

¹⁰ Legge 20-8-2019, n. 92, "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".

¹¹ DM 22-6-2020, n. 35, "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92".

Le finalità dell'educazione civica risultano essere culturalmente, pedagogicamente e didatticamente piuttosto impegnative, in quanto non si limitano alla sola conoscenza di regole e principi ma puntano alla consapevole e concreta partecipazione alla vita civile con una portata etico-pratica non indifferente. Dice infatti la legge che l'educazione civica «[...] contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civile, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri»¹², aggiungendo che tra gli obiettivi della nuova disciplina c'è «[...] la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona»¹³. Si tratta, ovviamente, di principi che non si possono non condividere, anche se può variare l'interpretazione che ognuno ne vorrebbe dare.

2. Un insegnamento trasversale

La principale novità dell'attuale educazione civica consiste nella sua natura di «insegnamento trasversale»¹⁴, una condizione che non ha precedenti nel nostro ordinamento scolastico e che pone inevitabilmente qualche problema di carattere curricolare e organizzativo. È solo per via di questa innovazione formale che possiamo quindi giustificare l'intitolazione della Legge 92/19, che parla di «*introduzione dell'insegnamento scolastico di educazione civica*», dato che la storia appena richiamata mostra come la disciplina non sia una novità nei nostri percorsi scolastici. Lo è solo per la sua nuova natura trasversale, rafforzata da una valutazione autonoma¹⁵ ma indebolita dall'affidamento in contitolarità a più docenti di ogni classe¹⁶. È evidente che la trasversalità, da comprendere anzitutto come una presenza non aggiuntiva ma distribuita tra le discipline già presenti nel curriculum, risponde alla duplice esigenza di non incrementare gli orari di lezione degli alunni e di non aggiungere oneri con l'assunzione di appositi insegnanti, ma l'inedita soluzione potrebbe costituire uno stimolo interessante per superare le barriere disciplinari presenti soprattutto nella nostra scuola secondaria.

Sulla natura di questa trasversalità la legge non dice molto, salvo un cenno alla condizione di contitolarità dei docenti, che lascia intendere una distribuzione condivisa dell'incarico didattico, circa il quale ci sembra che un primo nodo da sciogliere sia la facoltà (e non l'obbligo) che gli insegnanti abbiano di

¹² Legge 92/19, art. 1, c. 1.

¹³ Ivi, art. 1, c. 2.

¹⁴ Ivi, art. 2, c. 1 e *passim*.

¹⁵ Ivi, art. 2, c. 6.

¹⁶ Ivi, art. 2, c. 4.

svolgere questo insegnamento. Nelle secondarie di II grado in cui sia presente l'insegnamento del Diritto, infatti, l'Educazione civica va affidata al relativo docente, ferma restando la possibilità di avvalersi della collaborazione di altri insegnanti; in tutte le altre scuole, primarie e secondarie, l'insegnamento di Educazione civica è invece condiviso tra i docenti disponibili a impartirlo.

Ricaviamo la facoltatività dell'incarico dal fatto che nella legge l'Educazione civica è genericamente affidata «a docenti»¹⁷, e non ai docenti, come se li si volesse obbligare tutti. La prassi in uso in molte scuole di coinvolgere, talora forzatamente, tutti gli insegnanti deve quindi essere considerata un abuso, spesso sostenuto da quei software di registro elettronico che abbinano d'ufficio l'Educazione civica a tutte le discipline del curriculum. È ovvio che qualche insegnante deve rendersi disponibile per assicurare un insegnamento previsto obbligatoriamente, ma ciò non vuol dire che tutti debbano parteciparvi, soprattutto per la distanza (comunque colmabile) di alcune discipline dagli obiettivi dell'Educazione civica.

A onor del vero, i contenuti del nuovo insegnamento sono di tale vastità che non è difficile agganciarsi a tutte le discipline del curriculum, anche con sovrapposizioni e ridondanze. Essi spaziano infatti dalla Costituzione italiana alle istituzioni europee e internazionali, dall'Agenda 2030 dell'ONU alla cittadinanza digitale, dal diritto (in particolare quello del lavoro) all'educazione ambientale, dalla sostenibilità all'educazione alla legalità, dalla valorizzazione dei beni pubblici alla protezione civile, dall'educazione stradale a quella alla salute e al volontariato. Insomma, ogni disciplina già presente nei percorsi scolastici può dare il suo contributo a questa multiforme Educazione civica.

Il meccanismo della contitolarità richiede naturalmente la presenza di un coordinatore, cui è affidato il compito di farsi quanto meno portavoce dei colleghi al momento dello scrutinio periodico e finale con una proposta di valutazione che sia effettivamente la mediazione dei contributi di tutti. Ma al coordinatore vorremmo chiedere qualcosa in più della semplice raccolta di pareri, sperando che possa diventare il vero e proprio animatore di questa disciplina trasversale. Purtroppo, la legge non prevede alcun riconoscimento per questa funzione e quindi c'è da attendersi che essa sia svolta con il minimo impegno necessario (fatte salve le sempre lodevoli eccezioni di insegnanti particolarmente motivati e collaborativi).

3. La natura della trasversalità

Se la legge dice poco sulla trasversalità, maggiore è l'attenzione che le dedicano le Linee guida, tanto nel 2020 quanto nel 2024. Nella prima versione

¹⁷ *Ibidem.*

leggiamo infatti che l’Educazione civica «supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio». La posizione è confermata nelle ultime Linee guida, le quali appunto «mirano a favorire e incoraggiare un più agevole raccordo fra le discipline, nella consapevolezza che ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascuno studente», partendo dal presupposto che «i nuclei concettuali dell’insegnamento dell’EC sono già impliciti nelle discipline previste nei curricula dei diversi percorsi scolastici».

Il nodo fondamentale è dunque l’interpretazione concreta della trasversalità e la sua posizione rispetto al curriculum, che può essere intesa in almeno due modi diversi: da un lato l’Educazione civica può aggiungersi per *sostituire* i contenuti disciplinari già esistenti, dall’altro può aggiungersi per *sovrapporsi* ad essi. Nel primo caso, nelle ore specificamente dedicate, l’insegnante di volta in volta interessato sospenderebbe il proprio insegnamento per dare spazio all’Educazione civica che quindi si sostituisce all’originaria disciplina di insegnamento; nel secondo caso, invece, i contenuti già previsti per ciascuna disciplina acquistano valore *anche* per l’Educazione civica costituendo un percorso didattico pluridisciplinare costruito con contributi di diversa origine.

A nostro parere è quest’ultima l’interpretazione più corretta e aderente allo spirito e alla lettera della legge, ma la prima chiave di lettura sembra essersi imposta in molte scuole, soprattutto per effetto di una lettura formale e riduttiva dei vincoli organizzativi posti dalla legge stessa. Questa parla infatti di un monte orario: «[...] che non può essere inferiore a 33 ore annue»¹⁸ e l’errore sta nel vedere in questa indicazione un vincolo rigido per la spartizione delle ore tra gli insegnanti coinvolti. Da parte loro, le Linee guida 2024 possono contribuire in parte all’equivoco in quanto da un lato ribadiscono che le 33 ore annue sono solo un requisito minimale, ma dall’altro – poche righe dopo – si lasciano andare a un perentorio «nell’arco delle 33 ore annuali»¹⁹, che lascia immaginare una progettazione articolata solo su 33 ore. Ancora una volta la burocrazia contribuisce all’equivoco con la richiesta di rendicontare le ore di Educazione civica, e il registro elettronico si presta subito a distinguerle dalle altre.

La legge dice però chiaramente che le 33 ore sono un limite minimo, che può (e deve) essere ampiamente superato. Se prevale invece la concezione sostitutiva, la preoccupazione di ogni insegnante sarà quella di ridurre al minimo le ore della nuova disciplina per non sottrarre spazio al proprio insegnamento tradizionale. È facile immaginare le perverse conseguenze che ne possono derivare. Soprattutto nella secondaria, se tutti i docenti sono coinvolti nell’insegna-

¹⁸ Ivi, art. 2, c. 3.

¹⁹ DM 183/24, Allegato, p. 7.

mento trasversale, si produce una frammentazione oraria che rende praticamente irrisorio il contributo di ognuno all'Educazione civica. Se poi ci mettiamo dal punto di vista dello studente, che vede alternarsi per poche ore all'anno i propri insegnanti nella nuova disciplina, l'identità percepita sembra più quella di un progetto extracurricolare che di un insegnamento curricolare, ferma restando la presenza di una valutazione specifica. Ed è proprio sul piano valutativo che si presentano ulteriori problemi, se si pensa di dover inserire anche sessioni di verifica nelle già poche ore destinate all'Educazione civica (dato che in qualche modo si deve pur documentare la valutazione da comunicare al coordinatore in vista dello scrutinio). È palese che una simile concezione dell'EC non consente di andare molto lontano e tradisce, a nostro parere, lo spirito della nuova disciplina costringendo l'innovazione entro la rigidità di una didattica vecchia.

È invece molto più praticabile e funzionale progettare un monte ore di gran lunga superiore (100-200 ore), partendo dal presupposto che quelle di Educazione civica non sono ore sottratte al proprio insegnamento ma ore che vengono ad avere una duplice valenza, per l'originaria disciplina di titolarità e per la nuova disciplina trasversale²⁰. In astratto si potrebbe anche sostenere che *tutte* le ore di lezione contribuiscono all'Educazione civica, ma sarebbe una posizione inutilmente demagogica, conducendo facilmente a concludere che se tutto è Educazione civica allora nulla è Educazione civica. Può invece essere utile, prima di tutto agli insegnanti, identificare nella propria disciplina quegli argomenti che possono valere anche per l'Educazione civica, riconoscendo così il significato educativo e civile di almeno parti della propria disciplina di insegnamento.

Più agevole può essere la gestione di questa trasversalità nelle scuole primarie, dove il ridotto numero di insegnanti facilita la collaborazione (peraltro sperimentata da decenni) e la conduzione di progetti pluri- o interdisciplinari. La condizione più problematica può invece essere quella delle scuole secondarie di II grado in cui è presente l'insegnamento di discipline giuridiche ed economiche. Il relativo docente dovrebbe infatti farsi carico della maggior parte dell'insegnamento, magari pretendendo di avere una maggiore disponibilità oraria per non sottrarre tempo ai suoi contenuti tradizionali, ma anche in questo caso dovreb-

²⁰ Per inciso, una soluzione del genere risolve il problema dell'eventuale affidamento dell'Educazione civica anche all'insegnante di religione cattolica. Premesso che non c'è motivo per escluderlo, sarebbe inevitabile obiettare che su un progetto minimale di 33 ore gli alunni che non si avvalgono di quell'insegnamento verrebbero a ricevere un numero inferiore di ore di Educazione civica, non essendo sostenibile l'idea di obbligare anche i non avvalentisi a partecipare a quelle ore (peraltro non più di un paio in un anno) in cui l'insegnante non figurerebbe come titolare di un insegnamento facoltativo ma di una disciplina obbligatoria per tutti. Se invece le ore programmate di Educazione civica fossero molte di più non ci sarebbe motivo di lamentarsi per la mancata fruizione di alcune ore da parte dei non avvalentisi, perché le ore a disposizione di tutti sarebbero comunque oltre la soglia minimale delle 33 ore.

be prevalere una logica collaborativa, coinvolgendo gli altri colleghi su quegli argomenti che vedono inevitabilmente il docente di Diritto meno competente. In altre parole, proprio la vastità dei contenuti e la trasversalità della disciplina impongono una conduzione collegiale dell'Educazione civica, con prospettive di rinnovamento didattico che potrebbero avere una positiva ricaduta anche in altri campi.

4. I tre nuclei concettuali

Esaurita, almeno sommariamente, l'analisi del quadro teorico e organizzativo dell'Educazione civica, possiamo entrare nel merito del contenuto delle ultime Linee guida e verificare quale sia il messaggio che esse cercano di veicolare ai docenti chiamati a curare questo insegnamento.

Come è noto, i contenuti dell'Educazione civica sono stati articolati dalle Linee guida 2020 in «tre nuclei concettuali che costituiscono i pilastri della Legge, a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche dalla stessa individuate». Si può discutere sulla traduzione dei tanti argomenti di cui si dovrebbe occupare questa disciplina trasversale in tre soli nuclei concettuali, ma sul piano pratico l'operazione si rivela efficace, anche perché i tre nuclei sono a loro volta altrettanto ampi e generici da poter raccogliere una grande quantità di riferimenti. I tre nuclei individuati nel 2020 erano la Costituzione, lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza digitale; le Linee guida 2024, oltre a riformularne le denominazioni (come vedremo), li dichiara sostanzialmente contenuti nell'art. 3 della Legge 92/19, il quale in verità non ne parla affatto. La formula più cauta adottata dalle Linee guida 2020 era quindi da preferire per correttezza formale, anche se nella sostanza l'ampiezza delle tematiche individuate dall'art. 3 della legge rende plausibile la sistematizzazione che se ne è ricavata.

Quanto alla denominazione, il primo nucleo era chiamato nel 2020 «Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà» ed è diventato ora solo «Costituzione»; il secondo era dedicato a «Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio» ed è diventato «Sviluppo economico e sostenibilità»; il terzo è invece rimasto invariato nella denominazione originaria di «Cittadinanza digitale». Se le parole hanno un significato, può essere opportuno indagare meglio ciò che si raccoglie sotto ogni titolo.

È inutile negare che una disciplina come l'Educazione civica è fortemente legata alla sensibilità politica del momento e alla posizione del Ministro o della maggioranza di turno. La presenza o l'assenza di alcune parole chiave è dunque rivelatrice di un'impostazione che, nel nostro caso in maniera nemmeno trop-

po velata, si intende promuovere per dare un segnale di svolta nella cultura e nell'educazione delle giovani generazioni. Siamo ovviamente lontani da forme di indottrinamento che hanno segnato anche il nostro passato scolastico, ma è il caso di segnalare almeno alcune variazioni.

Nelle Linee guida 2020 tutti e tre i nuclei concettuali erano sviluppati in maniera molto asciutta. Quello sulla Costituzione accennava solo nel titolo alla solidarietà, senza offrirne alcuno sviluppo, e prevedendo una conoscenza articolata del sistema giuridico nazionale e internazionale, dalle Autonomie locali alle Nazioni Unite. Nelle Linee guida 2024 si entra più nei dettagli, prevedendo ad esempio la conoscenza non solo dell'Inno e della Bandiera a livello nazionale ed europeo (già presenti anche nel 2020 e comunque previsti dalla stessa legge) ma anche della Bandiera regionale e dello Stemma comunale, ogni volta giustificati come segno di «appartenenza» (alla Nazione, all'Europa, a una comunità locale). In generale, ma questo corrisponde alla natura di un testo come le Linee guida, si avverte un intento talora didascalico nel promuovere prospettive interpretative particolari e nell'esplicitare le finalità educative dell'insegnamento. A titolo esemplificativo: le leggi «sono fatte per le Persone e non le Persone per loro»; l'educazione alla legalità comprende anche la lotta a ogni forma di discriminazione e di bullismo; il lavoro va inteso come diritto e come dovere. Sono tutte interpretazioni legittime, in quanto almeno implicite nella Costituzione, e dunque condivisibili sul piano valoriale.

Il secondo nucleo è quello che forse presenta le maggiori novità, dato che fin dal titolo le Linee guida 2024 hanno aggiunto e anteposto lo sviluppo economico alla sostenibilità, ritenendo «importante educare i giovani ai concetti di sviluppo e di crescita». Ne deriva che, accanto alle già previste tematiche ambientali (ma l'ecologia è citata con molta misura), occorre dare spazio all'iniziativa economica privata, alla cultura d'impresa, all'educazione alimentare, al contrasto alle dipendenze, all'educazione assicurativa e finanziaria (da intendere «come momento per valorizzare e tutelare il patrimonio privato»). Insomma, non solo l'aggiunta dello sviluppo economico viene a temperare l'attenzione alla sostenibilità, ma soprattutto la curvatura verso l'imprenditorialità e la proprietà privata risulta essere una chiave di lettura particolare, che non ci sembra trovare riscontro nel testo della legge. Le Linee guida 2020 partivano invece dai 17 obiettivi dell'Agenda ONU per il 2030 e non facevano mai riferimento all'iniziativa privata o alla proprietà.

Il terzo nucleo sulla «Cittadinanza digitale» può contare su una già ampia trattazione nell'art. 5 della Legge 92/19. Nel 2020 l'attenzione era concentrata soprattutto sui rischi connessi a un uso disattento delle tecnologie e degli ambienti virtuali; nel 2024 si mantiene l'impostazione, aggiungendo il richiamo all'intelligenza artificiale e sfruttando l'occasione per inserire – in maniera

piuttosto impropria – anche il divieto di usare smartphone e tablet nelle scuole primarie e secondarie di I grado.

Sul piano metodologico le Linee guida 2020 si limitavano a qualche minima esemplificazione, insistendo sulla necessità: «[...] di far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione»²¹. Le Linee guida 2024 si preoccupano di dare indicazioni più concrete, ricordando ad esempio che: «[...] prima di tutto gli adulti sono modelli coerenti di comportamento»²², invitando ad adottare: «[...] modalità laboratoriali di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi»²³, suggerendo esplicitamente attività di *service learning*²⁴. Più in generale si consigliano in qualsiasi fascia di età forme di «apprendimento esperienziale»²⁵.

5. Traguardi e obiettivi

L'obiettivo principale delle ultime Linee guida è quello di definire formalmente nuovi traguardi per lo sviluppo delle competenze e nuovi obiettivi di apprendimento per integrare le Indicazioni nazionali e le Linee guida già esistenti e sostituire i traguardi e obiettivi già proposti nelle Linee guida 2020. Se allora entriamo nel merito di queste indicazioni tecniche non possiamo evitare di rilevare la loro prolissità, già notata comunque nel 2020. Può essere indicativo anche solo uno sguardo di tipo quantitativo al testo delle Linee guida 2024.

Per la scuola dell'infanzia, dove la legge prescrive solo «iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile»²⁶, dopo un richiamo ai cinque campi di esperienza, sono elencati 10 nuclei di competenze, a loro volta scomposti in una trentina di azioni e comportamenti specifici. Le Linee guida 2020 si limitavano a poche considerazioni generiche, senza entrare nei dettagli dei contenuti da apprendere e dei comportamenti da sviluppare.

Per il primo ciclo di istruzione, a fronte dei 12 traguardi/obiettivi contenuti nelle Linee guida 2020²⁷, le nuove Linee guida propongono, distintamente per ogni nucleo concettuale, un totale di 12 traguardi e 66 obiettivi di apprendimento (ciascuno dei quali spesso articolato in più item). Per fare un confronto possiamo dare uno sguardo alle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo sull'insegnamento della Storia, in cui troviamo un insieme più o meno

²¹ DM 35/20, Allegato A, p. 2.

²² DM 183/24, Allegato, p. 7.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ivi*, p. 3.

²⁶ Legge 92/19, art. 2, c. 1.

²⁷ DM 35/20, Allegato B.

equivalente di traguardi (10 per la scuola primaria e 10 per la secondaria di I grado), cui corrispondono 10 obiettivi di apprendimento per la primaria e 11 per la secondaria di I grado. Il dislivello tra Educazione civica e Storia risulta evidente soprattutto se pensiamo in astratto al rispettivo peso orario, ma il confronto potrebbe diventare equilibrato se l'orario dell'Educazione civica fosse quello da noi suggerito di qualche centinaio di ore.

Per il secondo ciclo di istruzione le Linee guida 2020 proponevano 14 traguardi/obiettivi²⁸, mentre le Linee guida 2024 si diffondono in 12 traguardi e 42 obiettivi (questi ultimi articolati a loro volta in numerosi item ulteriori per un totale di almeno 105 obiettivi particolari). Tanta minuziosità, se forse può essere utile per guidare gli autori di libri di testo, risulta sproporzionata alla natura di "Indicazioni" che dovrebbero essere essenziali e orientative, senza entrare in un elenco dettagliato di contenuti da svolgere, come nella logica dei vecchi programmi di insegnamento. Da questo punto di vista, per restare nel secondo ciclo, sembra emergere una maggiore affinità con le Indicazioni per i licei che con le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali, le prime concentrate su un approccio prevalentemente contenutistico, le seconde più rivolte alla formazione di competenze. Il confronto, a puro titolo esemplificativo, con le Indicazioni per la Storia nel liceo scientifico²⁹ evidenzia un totale di 39 nuclei tematici irrinunciabili da svolgere nell'arco del quinquennio e un numero imprecisabile (perché non enunciato formalmente) di traguardi.

C'è da chiedersi a questo punto se lo stile delle Linee guida 2024 sia anticipatore della revisione delle Indicazioni attualmente in vigore per il primo e il secondo ciclo, di cui dovrebbe occuparsi una commissione ministeriale costituita nel maggio 2024 ma di cui ancora non sono ben chiari i compiti. Se l'Educazione civica dovesse essere il modello per riscrivere i curricoli delle scuole di ogni ordine e grado, non ci sembra che si stia prendendo la strada migliore, almeno nel metodo se non nel merito.

6. Il messaggio politico

Arriviamo allora, in conclusione, a prendere in esame proprio i contenuti della nuova Educazione civica per evidenziare la curvatura (se non proprio la

²⁸ Ivi, Allegato C.

²⁹ DM 7-10-2010, n. 211, Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento», Allegato F.

svolta) che si vuole dare a questa disciplina politicamente strategica. Ci riferiamo alla politica nel senso più alto della parola, in quanto nell'Educazione civica si compendia un progetto di cittadinanza fatto non solo di conoscenze strumentali (anche "leggere, scrivere e far di conto" è fattore di cittadinanza), ma soprattutto valori e comportamenti etici e sociali che hanno una più diretta incidenza sulla vita civile. È però ovvio che questa valenza politica generale può essere letta anche in una chiave più particolare, cioè come espressione di una specifica parte politica. Ed è questa la lettura che ha animato – anche se solo per breve tempo, ci sembra – il dibattito pubblico sulle ultime Educazione civica.

È inevitabile che ciascuna parte politica, dal *main stream* cui si attribuisce una più o meno reale egemonia culturale alle diverse maggioranze che si alternano nel governo del Paese, voglia lasciare il segno con documenti e iniziative di varia natura che parlano spesso più all'immaginario che alla concreta operatività (nel nostro caso scolastica). L'Educazione civica è un terreno privilegiato da questo punto di vista e vogliamo quindi tentare di mettere in evidenza alcuni segnali che si sono voluti lanciare, usando come strumento interpretativo soprattutto la presenza o assenza di alcune parole chiave, che hanno a nostro parere un'evidente funzione simbolica³⁰.

Non è ovviamente possibile ripercorrere analiticamente tutto il documento, ma almeno alcuni passaggi possono essere evidenziati. In primo luogo, trova conferma il ruolo cardine che la Costituzione svolge all'interno dell'Educazione civica. Di essa si evidenzia «il carattere personalistico» da cui si fa discendere: «[...] la funzionalità della società allo sviluppo di ogni individuo (e non viceversa) ed il primato dell'essere umano su ogni concezione ideologica»³¹. Il primato della persona trova conferma anche nel frequente uso della stessa parola e dei suoi derivati (personale, personalistico, ecc.) per un totale di 39 occorrenze; solo 2 volte si parla invece di individuo.

Sempre a proposito di Costituzione, avrebbe forse meritato maggiore sviluppo la nozione di «scuola costituzionale», che è citata due volte nel testo ma che potrebbe avere un significato strategico di più ampia portata rendendo la Costituzione sempre più pervasiva del progetto educativo di ciascuna scuola. Ci si limita invece a riferire l'idea – in maniera senz'altro legittima e pertinente – alla centralità della persona e alla cultura dell'inclusione, concludendo in maniera forse riduttiva che: «[...] la scuola costituzionale è quella che stimola e valorizza ogni talento»³².

³⁰ Nella rilevazione delle occorrenze di lemmi e vocaboli abbiamo tenuto presente il testo integrale delle Linee guida 2024, cioè la parte introduttiva, l'elenco dei traguardi e degli obiettivi e le note, escluse solo le indicazioni bibliografiche finali.

³¹ DM 183/24, Allegato, p. 2.

³² *Ibidem*.

Tra le parole chiave che possono evidenziare una scelta di campo c'è senz'altro la Patria (sempre in maiuscolo), che ricorre solo 5 volte nelle Linee guida 2024 ma non appariva mai nelle Linee guida 2020 né nel testo della legge. Vi si potrebbe collegare il concetto di Nazione, che però compare solo una volta. Viene detto che il concetto di Patria «è espressamente richiamato e valorizzato dalla Costituzione»³³, ma tra le fonti costituzionali si cita solo (tra gli obiettivi della secondaria di I grado) l'art. 52, sulla difesa della Patria quale «sacro dovere del cittadino», e si dimentica l'art. 59, sui senatori a vita quali figure che «hanno illustrato la Patria per altissimi meriti». Alla Patria si può legare il richiamo ai suoi simboli, Bandiera e Inno, che sono citati tanto a livello nazionale quanto locale e sovranazionale, per un totale di 7 e 5 occorrenze (rispettivamente per Bandiera e Inno); nelle Linee guida 2020 Bandiera e Inno ricevevano una sola citazione, esattamente come nella legge.

Si potrebbe immaginare una particolare insistenza sui concetti di identità e di appartenenza ma, a prescindere dalla funzione strategica che anche una sola citazione può avere, le Linee guida 2024 parlano di identità 9 volte, spesso a proposito dell'identità digitale. Più significativo invece il ricorso al concetto di appartenenza (19 volte), prevalentemente usato in dimensione locale o nazionale e solo 4 volte riferito anche alla dimensione europea. Più neutrale può apparire il concetto di cittadinanza, evocato 24 volte, spesso come cittadinanza digitale, mentre altre 16 volte si parla di cittadini/o.

Più interessante e rivelativo di un preciso orientamento è il ricorso al lemma 'privato', del tutto assente nelle Linee guida 2020 e presente 21 volte nelle Linee guida 2024, spesso riferito alla proprietà. Per contro, la solidarietà compare 12 volte (e una volta l'aggettivo 'solidali'), mentre nel 2020 si parlava solo 3 volte di solidarietà. Si è già detto dell'ampliamento del secondo nucleo concettuale, in cui la dimensione economica (legata in particolare all'iniziativa privata) è stata aggiunta a quella originaria della sostenibilità. Quest'ultima compare in tutto 8 volte, molte delle quali come intitolazione obbligatoria di sezioni del testo, mentre l'aggettivo 'economico' (con tutti i suoi derivati) è presente 51 volte, accompagnato da 10 occorrenze dell'aggettivo 'finanziario' (e derivati). Nel 2020 il privato non esisteva proprio e il lemma 'economico' compariva solo 7 volte, spesso solo con riferimento alle discipline cui poteva collegarsi l'insegnamento di Educazione civica. La differenza appare significativa.

³³ Ivi, p. 3. Va notato che il concetto di scuola costituzionale occupa una posizione centrale in un recente libro dell'attuale Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditarà (*La scuola dei talenti*, Milano, Piemme, 2024), dal quale sono riprese alcune argomentazioni usate nelle Linee guida.

A questo proposito si può anche rilevare la frequenza del vocabolo 'uguaglianza/eguaglianza', che compare 9 volte (mai nel 2020), ma ciò che sembra interessante notare è che per 4 volte entra nel trinomio "libertà, solidarietà, uguaglianza" per designare un insieme strettamente connesso di principi costituzionali.

Se queste sono notazioni che possono almeno parzialmente rivelare la parte politica che promuove una certa impostazione della disciplina, un'ultima osservazione la vogliamo riservare all'impostazione didattica. In proposito il costrutto chiave degli ultimi tempi, come si sa, è quello della competenza, che nelle Linee guida 2024 figura complessivamente 61 volte, nella maggior parte dei casi come titolo di sezione o formalmente legato ai traguardi per lo sviluppo delle competenze. In alternativa alla competenza si pone invece il costrutto più elementare della conoscenza, che in effetti compare 35 volte, al singolare o al plurale, accompagnato dal verbo 'conoscere', usato 76 volte, prevalentemente nella formulazione degli obiettivi di apprendimento insieme a 18 occorrenze del verbo 'riconoscere'. In valore assoluto la differenza tra conoscenza e competenza non è elevata, ma il contesto d'uso rivela una certa simpatia per un apprendimento basato essenzialmente sulla conoscenza e quindi legato a un modello didattico più tradizionale.

Tutte queste considerazioni di carattere statistico-quantitativo possono essere indicative di un'intenzionalità politica, ma devono poi fare i conti con la prassi didattica concreta, in cui la libertà e la responsabilità dell'insegnante fanno la differenza, privilegiando di volta in volta l'uno o l'altro degli obiettivi suggeriti. Pur dando spazio a ogni obiettivo, infatti, è determinante l'attenzione che a ciascuno di essi viene dedicata e le modalità con cui ogni argomento viene affrontato. Il discorso vale per qualsiasi disciplina scolastica e quindi condiziona anche lo svolgimento dell'Educazione civica, per di più affidata a un insieme di docenti che potrebbero avere sensibilità diverse o addirittura opposte. È questo un motivo per invitare a un'accurata progettazione didattica comune, promossa dal docente coordinatore e magari sostenuta da una altrettanto approfondita formazione di tutti gli insegnanti.



Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa della “Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale”

MIRKO VECCHIARELLI¹

Indagare le condizioni che facilitano o ostacolano la formazione è strategico per sviluppare strumenti e politiche adeguati a migliorare i sistemi educativi. Disporre di dati aggiornati e analisi approfondite consente di intervenire in maniera efficace, garantendo non solo il benessere individuale, ma anche lo sviluppo equo e sostenibile dell'intera società.

In tale direzione, la Fondazione CNOS-FAP da anni realizza un monitoraggio sul “successo formativo”, laddove si vanno ad intervistare allievi che, a distanza di un anno dal conseguimento di una qualifica o di un diploma professionale, possono essere nella condizione di successo o insuccesso formativo. In particolare, il monitoraggio analizza un ampio spettro di “condizioni”: la valutazione dell'esperienza vissuta dal giovane; la sua capacità di declinare la qualifica e il diploma professionale come occasioni di occupazione o di crescita professionale; la situazione di sofferenza, nonostante i risultati raggiunti; le attese; i suoi progetti di vita. Nel 2020, dopo 10 anni di monitoraggi annuali, per la prima volta, la Fondazione CNOS-FAP ha ritenuto opportuno intervistare gli allievi a tre anni dal conseguimento del titolo, con l'obiettivo di completare l'orizzonte del monitoraggio. L'attenzione posta sul “successo formativo” dei percorsi comprende il percorso di vita di una persona, anche oltre l'esperienza formativa, rispetto alla sua capacità di realizzarsi. I risultati del monitoraggio sono positivi. Come riportato nelle conclusioni: «la formula salesiana dei CFP ha dato a molti una prospettiva diversa, che ha permesso loro di valutare, sempre più, il percorso formativo come un qualcosa che si riverbera positivamente nella loro esistenza, nella loro vita professionale e/o nella prosecuzione dei loro studi»².

¹ Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale presso La Sapienza, Università di Roma.

² Per memoria si richiamano i seguenti report: Fonte ISFOL/INAPP: ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, 22 giugno 2011; ISFOL, *Occupati nella formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi IeFP*, settembre 2013; ISFOL, *Rapporto sul sistema IeFP*, settembre 2015; INAPP, *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP*, aprile 2020. Fonte Fondazione CNOS-FAP: Fondazione CNOS-FAP, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi dei corsi triennali*

Gli studi, i rapporti di monitoraggio e l'esperienza della Fondazione CNOS-FAP nel settore della formazione professionale evidenziano con chiarezza il valore educativo del lavoro e l'importanza del successo formativo nella costruzione di percorsi personali e professionali dotati di senso. In linea con questa visione, lo scorso anno la Fondazione CNOS-FAP ha avviato una indagine conoscitiva sulla "Tenuta formativa" dei propri Centri di Formazione Professionale, volta a fornire una fotografia precisa del fenomeno della dispersione formativa. Questa indagine non ha avuto l'obiettivo di analizzare qualitativamente le variabili che causano la dispersione, ma piuttosto di misurarne la portata attraverso dati quantitativi, con l'obiettivo di monitorare il fenomeno in modo oggettivo e misurabile.

Data la rilevanza dei risultati della prima edizione, la Fondazione ha deciso di replicare l'indagine anche quest'anno, confermandola come strumento essenziale per quantificare l'evoluzione della Tenuta formativa nel tempo. È importante sottolineare che l'indagine non mira a effettuare una comparazione diretta tra territori o contesti formativi, poiché questi presentano caratteristiche di contesto troppo diverse per essere confrontati efficacemente. Ogni territorio e ciascun CFP, infatti, ha peculiarità uniche che influenzano la tenuta formativa, rendendo quindi inappropriate analisi comparative tra aree geografiche diverse.

L'indagine, dunque, scatta una fotografia dettagliata del fenomeno a diversi livelli, permettendo di riflettere su interventi specifici e mirati per migliorare l'offerta formativa e contrastare la dispersione scolastica. Questo monitoraggio continuo consente alla Fondazione CNOS-FAP di agire con sempre maggiore precisione per prevenire la dispersione e promuovere percorsi formativi inclusivi e di alta qualità, strettamente legati alle esigenze della persona e del futuro lavoratore.

Le caratteristiche dell'indagine

Il monitoraggio sulla Tenuta Formativa della Fondazione CNOS-FAP, realizzato su base nazionale, ha il proposito di:

- monitorare i percorsi e gli esiti formativi dei giovani iscritti ai corsi IeFP dei Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP;
- quantificare la Tenuta Formativa all'interno dei Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP.

Per raggiungere questi obiettivi, nel corso del 2022 sono state realizzate diverse azioni, come lo studio delle informazioni da rilevare, l'elaborazione e la

sperimentali di FP, 2007; Fondazione CNOS-FAP, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere Linee guida e raccolta di buone pratiche per svolgere le attività*, 2008; Fondazione CNOS-FAP, *Dossier Successo Formativo 2020. A tre anni dal conseguimento del titolo. Anno formativo di riferimento 2016-17*, gennaio 2021.

validazione dello strumento di rilevazione, e l'analisi statistica dei dati raccolti. Quest'anno 2024, la Fondazione CNOS-FAP ha utilizzato il lavoro realizzato lo scorso anno per replicare l'indagine e continuare il monitoraggio su scala nazionale.

Lo strumento di rilevazione, validato e affinato durante l'indagine iniziale, è stato nuovamente somministrato dalle direzioni e dalle segreterie dei CFP della Fondazione CNOS-FAP per la raccolta dei dati, confermando così la sua utilità e la coerenza metodologica del processo di monitoraggio.

Le informazioni raccolte si riferiscono a variabili come la posizione degli allievi iscritti (nome, codice fiscale, sesso, età, e altre informazioni rilevanti), e sono state elaborate per definire quattro macrocategorie che disegnano l'esito del percorso formativo. I dati raccolti vengono quindi disaggregati per area geografica, tipologia di CFP e settore, permettendo un'analisi dettagliata ma senza intenti comparativi tra territori, data la diversità delle caratteristiche socio-economiche e formative dei vari contesti.

Lo strumento di rilevazione per la raccolta dei dati è costituito dalle variabili relative agli allievi iscritti, al momento della rilevazione al primo, secondo, terzo e quarto anno dei differenti corsi formativi. In particolare:

- Nome;
- Codice Fiscale;
- Sesso;
- Età;
- Non italiano;
- Provenienza;
- Subentro;
- Ritirato;
- Ammesso all'esame
- Non ammesso all'esame;
- Idoneo;
- Non Idoneo;
- Data ritiro;
- Ritirato in avvio;
- Ritirato durante l'anno;
- Frequenta altro CFP;
- Rientrato a scuola;
- Lavora;
- Neet;
- Persi i contatti;
- Apprendista;
- Esito finale promosso;
- Esito finale bocciato;
- Esito finale ritirati.

Le informazioni raccolte sono state elaborate introducendo quattro macrocategorie che disegnano l'esito del percorso:

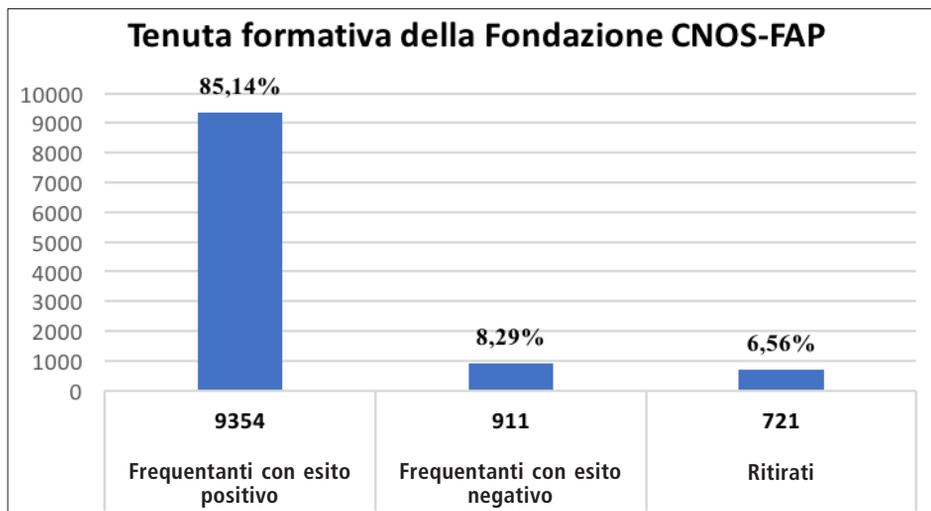
- i frequentanti con esito positivo che risultano essere iscritti all'intervento o che sono giunti a conclusione dell'intervento ottenendo l'idoneità;
- i frequentanti con esito negativo, sono coloro che, pur avendo seguito il corso non sono stati ammessi agli esami oppure non hanno ottenuto l'idoneità;
- i ritirati ovvero i ragazzi che si sono ritirati all'avvio o durante il corso o che non si sono presentati all'esame finale;
- i percorsi successivi alla dispersione formativa (transizioni) ovvero il riorientamento ("frequenza altro CFP"; "rientro a scuola"), mondo del lavoro ("lavora"; "apprendista"), neet ("neet"), ragazzi di cui non si ha più notizia ("persi i contatti").

Definite le quattro macrocategorie di cui sopra, si è andati a leggere la quota dei promossi; l'incidenza dei dispersi ("ritirato", "non ammesso all'esame", "non idoneo"); coloro che hanno lasciato il corso all'avvio, durante o prima dell'esame finale ("ritiro in avvio", "ritiro durante l'anno"). I dati sono stati successivamente disaggregati in base alle distinte tipologie di CFP, con specifico riferimento all'area geografica dei CFP e alla distribuzione per singola Regione, alla tipologia del settore. Ulteriori approfondimenti sono stati realizzati su alcune variabili di sfondo (quali età, annualità, sesso, nazionalità, precedenti percorsi formativi).

La quarta macrocategoria ha riguardato i Percorsi successivi all'abbandono dei percorsi.

I risultati del Monitoraggio della Tenuta Formativa su base nazionale della Fondazione CNOS-FAP

I risultati del secondo monitoraggio offrono un quadro articolato e ricco di interpretazioni: su un totale di 10.986 allievi monitorati, 9.354 (85%) hanno conseguito un esito positivo, mentre 911 (8,29%) hanno riportato esiti negativi e 721 (6,56%) si sono ritirati.



I dati, in linea con quanto rilevato nel primo report³, confermano una Tenuta Formativa solida, con esiti molto positivi, che in alcuni contesti geografici e settoriali superano il 90%. La continuità con i risultati precedenti evidenzia l'efficacia del modello formativo.

³ VECCHIARELLI M., Il monitoraggio della Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP, *Rassegna CNOS, Anno 40 – n. 2 Maggio-agosto 2024*, pp. 111-119.

Gli allievi della Fondazione CNOS-FAP

La popolazione degli allievi iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) della Fondazione CNOS-FAP presenta una composizione demografica e socio-culturale che rispecchia alcune tendenze significative, in relazione al genere e alla provenienza. Il totale degli allievi considerati nella presente indagine ammonta a 10.956 studenti, di cui il 17,2% (1.885) è di genere femminile, mentre la maggioranza, pari all'82,8% (9.101), è rappresentata da studenti di genere maschile. Questo dato riflette una distribuzione di genere che rispecchia una tendenza storica di una maggiore partecipazione maschile nei percorsi professionali di tipo tecnico-pratico nel settore industria.

Un altro dato significativo riguarda l'inclusione sociale e culturale: circa l'11,06% (1.215) degli allievi proviene da un background migratorio, mentre il restante 88,94% (9.771) ha cittadinanza italiana. La presenza di un numero rilevante di studenti con background migratorio riflette le dinamiche di diversità culturale che caratterizzano il sistema educativo italiano e l'importanza dei percorsi di IeFP come canale di integrazione e opportunità per le nuove generazioni.

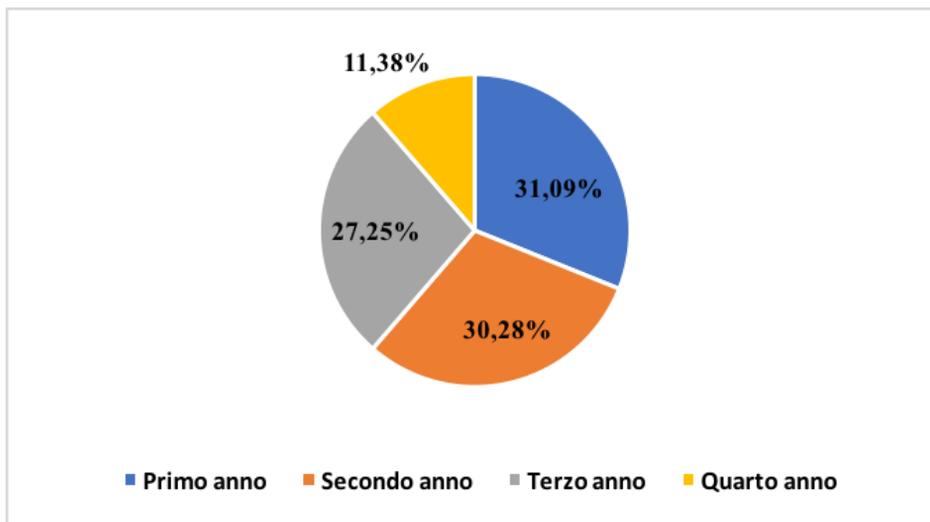
I percorsi formativi di provenienza

Dai dati raccolti e analizzati emerge che il 76,72% degli allievi che si iscrivono ad un CFP della Fondazione salesiana CNOS-FAP proviene dalla scuola secondaria di I grado, operando dunque una scelta vocazionale. Non irrilevante, tuttavia, il dato di allievi provenienti dalla scuola secondaria di II grado (15,78%), che testimonia il valore della IeFP anche come seconda opportunità per tutte quelle ragazze e ragazzi che altrimenti avrebbero con molta probabilità abbandonato i percorsi formativi. Tale dato è rafforzato dalla quota, tra coloro che provengono dalla secondaria di II grado, di frequentanti con esito positivo: 831 allievi.

Percorsi formativi di provenienza degli allievi	Frequentanti con esito positivo	Frequentanti con esito negativo	Ritirato	Numero Allievi
Altro	100	14	23	137
CFP	5971	472	343	6786
Scuola Secondaria di I grado	2404	304	213	2921
Scuola paese di origine	48	7	21	76
Scuola Secondaria di II grado	831	114	121	1066
Totale complessivo	9354	911	721	10986

La Tenuta Formativa della Fondazione CNOS-FAP distribuita per annualità

La distribuzione degli allievi oggetto del monitoraggio risulta abbastanza uniforme in termini di iscrizioni per quanto riguarda il primo anno (31,09%), il secondo anno (30,28%), il terzo anno (27,25%). Minore la percentuale degli allievi che frequentano il quarto anno (11,38%).



Correlando i dati di cui sopra alle macrocategorie “Frequentanti con esito positivo”, “Frequentanti con esito negativo” e “Ritirati”, emerge quanto segue:

Annualità	n. allievi	Frequentanti con esito positivo	Frequentanti con esito negativo	Ritirati
Primo anno	3415	2671	386	358
Secondo anno	3327	2869	268	190
Terzo anno	2994	2691	198	105
Quarto anno	1250	1123	59	68
Totale complessivo	10986	9354	911	721

Su un totale di 9.354 allievi frequentanti con esito positivo, il 30,67% frequenta il secondo anno, il 28,55% il primo anno, mentre il 28,77% frequenta il terzo anno. Il 12,1% frequenta il quarto anno. Su un totale di 911 allievi frequentanti con esito negativo, il 42,37% frequenta il primo anno, il 29,42% il secondo anno, mentre il 21,73% frequenta il terzo anno. Il 6,48% frequenta il quarto anno. Su un totale di 721 allievi ritirati, il 39,30% frequenta il primo anno, il 20,86% il secondo anno, mentre il 7,46% frequenta il terzo anno. Il 7,46% frequenta il quarto anno.

Il monitoraggio della Tenuta Formativa della Fondazione CNOS-FAP distribuito per area geografica Nord, Centro e Sud

Approfondendo l'analisi dei dati, emerge una certa differenziazione geografica tra Nord, Centro e Sud Italia in merito alle diverse categorie considerate: "Frequentanti con esito positivo", "Frequentanti con esito negativo" e "Ritirati". Nelle aree del Nord, la percentuale di frequentanti con esito positivo supera l'87%, mentre al Centro si attesta al 74% e al Sud al 65,2%. Allo stesso modo, le percentuali di esito negativo e di ritiri variano sensibilmente, riflettendo una dinamica più complessa nelle regioni del Centro-Sud.

Area geografica	Frequentanti con esito positivo	%	Frequentanti con esito negativo	%	Ritirati	%
Nord	8.017	87,8%	695	7,6%	419	4,6%
Centro	1.039	74,2%	145	10,4%	214	15,3%
Sud	298	65,2%	71	15,5%	88	19,3%
Totale	9.354	85,1%	911	8,3%	721	6,6%

Questi dati suggeriscono la necessità di un'analisi qualitativa più approfondita delle differenze territoriali, per comprendere meglio le specificità dei contesti e progettare interventi mirati. Tali dati, inoltre, sembrano riflettere la tendenza del dato nazionale sulla dispersione scolastica, come rilevato dal citato Rapporto INAPP 2024.

Le scelte dopo il ritiro

I dati raccolti in merito alle scelte degli allievi dopo il ritiro forniscono indicazioni interessanti e confortanti. Un significativo 17,6% di coloro che hanno lasciato un CFP ha scelto di iscriversi a un altro centro di formazione professionale, segnalando la volontà di continuare a investire nella propria formazione, magari esplorando un percorso che meglio si adatta alle proprie inclinazioni o aspettative. Questo dato riflette la dinamicità delle scelte educative: spesso, gli studenti che non trovano soddisfazione o successo in un primo percorso formativo cercano alternative che possano meglio rispondere alle loro esigenze, piuttosto che abbandonare del tutto il sistema formativo.

Scelte dopo il ritiro in avvio	n. allievi v.a.	n. allievi %
Frequenta altro CFP	127	17,6%
Rientrato a scuola	111	15,4%
Lavora	96	13,3%
Neet	34	4,7%
Disperso	353	49,0%
Totale complessivo	721	100,0%

Un ulteriore 15,4% degli allievi che si sono ritirati è rientrato all'interno del sistema scolastico tradizionale, sottolineando che il ritiro dal CFP non è necessariamente un passo indietro, ma può rappresentare una pausa riflessiva o un periodo di riorientamento. Questo rientro nel circuito scolastico mostra come l'offerta di istruzione e formazione professionale non sia percepita come una scelta definitiva, bensì come un'opzione che può essere integrata o modificata in funzione delle esigenze e delle scelte personali dell'allievo. La possibilità di tornare sui propri passi e di esplorare nuovi percorsi formativi, siano essi più teorici o accademici, arricchisce le opportunità di successo a lungo termine per questi giovani.

Un altro dato significativo è quello relativo al 13,3% degli studenti che, dopo il ritiro, ha scelto di entrare direttamente nel mondo del lavoro. Questo dimostra che, nonostante l'abbandono del percorso formativo iniziale, una parte di giovani trova comunque una via verso l'occupazione, mettendo a frutto le competenze acquisite fino a quel momento. Questo ingresso nel mondo del lavoro non va visto come una rinuncia alla formazione, ma piuttosto come una scelta consapevole di inserirsi in un contesto professionale che potrebbe offrire, nel futuro, nuove occasioni di apprendimento e crescita professionale, anche attraverso ulteriori percorsi formativi.

Infine, un dato particolarmente positivo riguarda la percentuale di giovani classificati come NEET (Not in Education, Employment, or Training), che al momento della rilevazione si attesta al 4,7%. Questo dato è incoraggiante, in quanto segnala una riduzione rispetto a periodi precedenti e dimostra l'efficacia di alcuni interventi di orientamento e sostegno messi in atto sia dai CFP che da altre istituzioni. La diminuzione dei NEET è indice di una maggiore capacità del sistema formativo di intercettare e prevenire il rischio di esclusione sociale, offrendo opportunità alternative per coloro che si trovano in difficoltà.

Questi dati complessivi ci invitano a riflettere sul fatto che il ritiro da un percorso formativo, a volte, non sia matematicamente un indicatore di insuccesso, ma possa rappresentare una tappa transitoria verso nuove opportunità, educative o lavorative. Il sistema di formazione professionale, in questo senso, svolge un ruolo fondamentale nel garantire ai giovani una serie di alternative che permettono loro di riorientare il proprio cammino senza perdere il contatto con le opportunità di crescita personale e professionale.

Conclusioni

Nonostante l'incoraggiante risultato dell'85% di allievi che hanno concluso con successo il loro percorso, è necessario porre particolare attenzione a quella minoranza che non riesce a completare il percorso in modo positivo. Il nostro impegno come educatori e formatori deve essere rivolto in particolare a questi allievi, con l'obiettivo di offrire loro un supporto mirato e continuare a migliorare i processi formativi.

In questo contesto, emerge chiaramente l'importanza di politiche e iniziative volte a prevenire e contrastare la dispersione formativa, che richiedono il contributo attivo di tutti i soggetti del sistema formativo integrato: Stato, Regioni, Enti locali, scuole, centri di formazione professionale, studenti, famiglie, insegnanti e la società civile. L'esperienza degli ultimi anni, supportata da ricerche e azioni preventive, ha evidenziato l'urgenza di adottare un approccio globale che non solo affronti la complessità del fenomeno, ma promuova anche una maggiore connessione tra istruzione, formazione e mondo del lavoro.

Parallelamente, è fondamentale intervenire a livello strutturale e didattico. Oltre alle strategie a lungo termine, è indispensabile implementare azioni mirate che rafforzino la motivazione degli studenti e potenzino le loro competenze di base. Questi interventi sono cruciali non solo per migliorare le relazioni tra studenti, famiglie e insegnanti, ma anche per garantire che le competenze acquisite siano effettivamente spendibili nel mercato del lavoro. L'azione educativa quotidiana di docenti, educatori e formatori gioca un ruolo cruciale in questo processo. Il loro lavoro è essenziale per costruire contesti formativi inclusivi ed efficaci. In questa ottica, diventa necessario riflettere su quali misure intraprendere per migliorare ulteriormente la Tenuta Formativa, con un'attenzione specifica agli allievi più vulnerabili al rischio di dispersione formativa.

Tra le possibili misure da adottare una prima proposta potrebbe riguardare l'introduzione di linee guida per il monitoraggio dei fattori predittivi della dispersione formativa. Raccogliere fin dal primo anno informazioni essenziali sugli allievi - come la puntualità, le assenze, il coinvolgimento dei genitori e il rendimento nelle materie principali - potrebbe consentire interventi preventivi più efficaci. Un'altra strategia potrebbe essere il rafforzamento della condivisione di pratiche di successo tra i vari centri formativi, sperimentando su piccola scala soluzioni che hanno già dimostrato di contrastare efficacemente l'insuccesso formativo e l'abbandono.

Un ulteriore fronte di intervento riguarda i giovani NEET. Attivare percorsi di riconoscimento e valorizzazione delle competenze invisibili, attraverso strumenti come il *digital curricula story*, potrebbe aiutare questi giovani a scoprire e valorizzare le proprie risorse, orientandosi verso una nuova direzione professionale. Parallelamente, è essenziale promuovere l'accesso al patrimonio culturale, che spesso rimane inaccessibile agli allievi della Formazione Professionale. Percorsi dedicati all'educazione al patrimonio culturale potrebbero rivelarsi utili per combattere la povertà educativa e promuovere una cittadinanza più attiva e consapevole.



Il terremoto curricolare

ROBERTO FRANCHINI¹

L'avvento dell'intelligenza artificiale provocherà nei prossimi anni un vero e proprio terremoto curricolare. Tutte le prestazioni che una macchina può eseguire in modo più veloce ed affidabile dell'uomo non potranno più essere considerate cuore del curricolo. Non si tratta di una minaccia, ma di una straordinaria occasione per umanizzare l'offerta educativa, mettendo al centro le competenze per la vita, e ritrovando nella relazione educativa lo strumento per generare motivazione e desiderio di apprendere. Si tratta di un percorso non privo di rischi, e che dunque deve essere affrontato con un progetto chiaro e con una leadership pedagogica ed organizzativa, in grado di predisporre l'ambiente ideale per le forme relazionali dell'apprendimento.

1. Tecnologia e educazione, il rischio del sorpasso

Il sorpasso della tecnologia sull'istruzione, già verificatosi con l'avvento dell'era industriale, è oggi riproposto, moltiplicato e ingigantito dall'avvento dell'intelligenza artificiale. Nel passato, il fenomeno dell'industrializzazione ha costretto i sistemi di istruzione, spesso in ritardo rispetto ai mutamenti sociali, ad affrontare, con un certo ritardo (ma con un progressivo trionfale successo) la sfida dell'alfabetizzazione. Oggi, il fenomeno della digitalizzazione sposta in modo tremendo il baricentro dei bisogni educativi, rendendo obsoleto il tradizionale concetto di alfabetizzazione, e ponendo al centro attitudini umane come la creatività e la resilienza. Queste, emergenti in modo variabile in individui con tragitti e storie particolari, sono oggi da coltivare universalmente, in modo inclusivo e personalizzato. Si tratta di un vero e proprio terremoto curricolare, che chiede un altrettanto drastico, coraggioso cambio di paradigma.

Se, per indicare la missione fondamentale dei sistemi educativi, si desiderasse mantenere il termine "alfabetizzazione", bisognerebbe tuttavia chiarirne il senso. «L'alfabetizzazione nel XX secolo consisteva nell'estrarre e nell'elaborare informazioni precodificate; nel XXI secolo, invece, implica la costruzione e la convalida della conoscenza. In passato gli insegnanti potevano dire agli studenti di cercare informazioni sull'enciclopedia e di fare affidamento su di esse,

¹ Università Cattolica di Milano.

in quanto accurate e veritiere. Oggi Google, Baidu o Yandex ci pongono davanti milioni di risposte a qualsiasi domanda, e il compito dei lettori è di triangolare, valutare e costruire la conoscenza»².

Le nuove generazioni crescono con straordinarie tecnologie nelle mani, in gran parte senza l'educazione necessaria per gestirle e trarne frutto, soggetti al rischio di perdere la loro libertà. Affidarsi ad una macchina per rispondere ed agire significa, infatti, diventarne dipendenti, mentre la creatività dell'uomo potrebbe esaltarsi, una volta libera da prestazioni ripetitive e riproducibili, delegate con prudenza e senso critico alle macchine. Di fronte al bivio tra dipendenza e libertà, i sistemi educativi non possono più affidarsi soltanto alla tradizione, ma devono re-immaginare l'educazione di cui i giovani hanno oggi bisogno. Come afferma Schleicher, «[...] il dilemma per gli educatori consiste nel fatto che le capacità cognitive di routine, quelle abilità che sono più facili da insegnare e più facili da verificare, sono anche quelle che è più facile digitalizzare, automatizzare ed esternalizzare»³.

Il successo formativo, a differenza dell'era dell'alfabetizzazione, non consiste più nella riproduzione di conoscenze, mediante l'esercizio di abilità prestazionali, ma nella capacità di riversare creativamente i saperi in situazioni nuove, diventando resilienti ad una realtà in continua trasformazione. Oggi tutti possono rapidamente prelevare grandi quantità di informazioni, mentre il rischio è che soltanto pochi sappiano sceglierle, criticarle e comporle in modo creativo, in funzione di esigenze creative e "produttive". È importante comprendere come proprio la quantità di informazioni e la velocità con cui esse sono reperibili rende cruciale la lentezza umana del comprendere e dell'attribuire senso. È molto probabile che la vita e il lavoro chiederanno, in modo crescente, una saggia combinazione tra l'utilizzo delle tecnologie digitali e le capacità sociali ed emotive dell'uomo. Il terremoto curricolare non richiede un aumento degli standard, almeno non nel senso tradizionalmente attribuito a questa sorta di slogan. È evidente a tutti come la quantità delle conoscenze trafficate nelle aule scolastiche sia considerevolmente aumentata lungo gli ultimi decenni, come è confermato in modo emblematico dalla quantità di pagine dei libri di testo. Il rischio del sovraccarico (*curriculum overload*⁴) è una delle minacce più forti alla qualità del delicato rapporto tra i giovani e la scuola, potendo generare stress, demotivazione e persino dispersione.

Aggiungere nuovi contenuti è stato spesso un facile espediente per mostrare che il sistema scolastico fa qualcosa per rispondere a nuovi bisogni, aggiun-

² SCHLEICHER A., *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Il Mulino, Bologna, 2020, p. 306

³ ibi, p. 295

⁴ Cfr. OECD, *Curriculum overload. A way forward*, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en> (ultimo accesso febbraio 2025).

do ulteriori educazioni. Ad esempio, se si verifica un grave fatto sociale, la risposta apparentemente più efficiente è quella di introdurre un modulo sul bullismo. Se l'OCSE inserisce le competenze economiche nel quadro dell'indagine PISA, allora occorre inserire nuove conoscenze nelle Indicazioni dell'asse storico-socio-economico. Questo approccio ha dimostrato di non funzionare: moltiplicare gli obiettivi stressa gli insegnanti e disamora gli studenti! La via migliore, anche se più complessa, potrebbe essere quella di rintracciare i traguardi fondamentali, togliendo piuttosto che aggiungendo, selezionando piuttosto che affastellando.

Parafrasando una frase di Giovanni Battista, occorre diminuire, perché i giovani crescano. Non si tratta di "semplificare", ma di trovare la vera direzione della "complessità", costruendo l'insegnamento ad un livello più alto di domanda cognitiva, che non è quello della memoria, ma quello della creatività, dell'aggettività⁵ e della collaborazione. Non si tratta nemmeno di diminuire gli standard (affermazione che si presta a facili strumentalizzazioni), quanto di mutare in profondità questo concetto, ricercando quelle competenze che davvero sono essenziali per il cittadino e il lavoratore, e orientando verso queste ogni scelta di approfondimento su contenuti specifici. È la quantità di conoscenze da memorizzare che può e deve diminuire, mentre diventa chiaro quali siano le doti umane da coltivare. Non si tratta solo di un "meno, ma meglio", ma di un "meno, per salvaguardare il senso". C'è stato un tempo, e non è più questo, dove l'imperativo della scuola era portare tutti agli stessi obiettivi: poiché questo era (ed è) in definitiva impossibile, allora quelli che non li raggiungono vengono classificati come "poco intelligenti", oppure "demotivati", o con altre etichette con connotazione negativa. Oggi, nel pendolo tra standardizzazione e personalizzazione, occorre spostare l'equilibrio verso il secondo polo: la scuola inclusiva è uno spazio-tempo nel quale ognuno sviluppa i propri talenti, e lavora sulle proprie vulnerabilità, coltivando interessi e affrontando sfide personali. In questo scenario, la missione principale non è più quella di classificare gli studenti dal più al meno intelligente, ma consentire a ciascuno di conoscere e accrescere il proprio potenziale, preparandosi alla vita e al lavoro.

2. Il curriculum: tra il cosa e il come

Fondamentalmente il curriculum nel senso più autentico consiste nella chiarezza su *cosa* gli studenti devono "diventare" e su *come* la scuola può sostenere e facilitare questa crescita (con quali conoscenze, strumenti, luoghi e tempi).

⁵ Con questo termine, goffa traduzione di *agency*, si intende la capacità di muoversi coscientemente verso uno scopo, andando oltre la mera reattività agli stimoli ambientali.

Semplice, no? In realtà non tutto è così lineare, in quanto una serie di fattori, molti dei quali spuri, influiscono profondamente sul “fare scuola”.

La questione del *cosa* può, per iniziare, essere risolta in modo difficilmente controvertibile: i nostri giovani, *anche* con l’aiuto della scuola, devono diventare *cittadini*, cioè persone in grado di realizzare se stessi contribuendo al bene comune, umanamente e professionalmente. Occorre dunque ridimensionare con decisione il fantasma della vecchia missione della scuola, intesa come alfabetizzazione.

Può essere comodo, ma è forse fuorviante distinguere le competenze di base (alfabetizzazione?) da quelle di cittadinanza. Tutte le competenze sono *di* cittadinanza (non solo quelle normalmente ricondotte a questo termine). I linguaggi non servono forse a interagire tra uomini? Gli strumenti matematici a realizzare nuovi prodotti e tecnologie, in grado di migliorare la qualità della vita? La storia a nutrire un senso di responsabilità?

Non deve esserci alcuna negazione verso il concetto di alfabetizzazione. Esso è semplicemente vecchio, in quanto risponde a bisogni educativi oramai da gran tempo tramontati. Ha avuto la sua stagione, ed anche le sue trionfali vittorie, ma oggi, al tempo dell’intelligenza artificiale, non è più un bisogno reale, conservando la sua attualità soltanto nei *laudatores temporis acti*.

Considerare le competenze di base strumento di alfabetizzazione non solo mistifica il concetto stesso di competenza, ma fa perdere di significato ogni conoscenza e abilità acquisita, rivestendo il fatto educativo di quell’aura di insensatezza che disamora gli studenti e stressa gli insegnanti. La semiosi della competenza contiene in sé la preposizione “per”: padroneggiare i linguaggi *per* interagire, utilizzare strumenti matematici *per* risolvere, apprendere conoscenze storiche *per* interpretare i sistemi culturali e orientarsi in modo consapevole... se la scuola smarrisce la feconda dinamica del *per*, allora smarrisce il curriculum!

Nel suo monumentale volume sulla scuola di prima classe, Schleicher racconta del suo incontro con Josh Yates, dell’Institute for Advanced Studies in Culture della Virginia, negli Stati Uniti; Yates propone un interessante quadro curricolare, che egli intende come l’insieme delle dotazioni chiave necessarie per l’apprendimento e lo sviluppo umano:

- la verità (il regno della conoscenza e dell’apprendimento umano);
- la bellezza (il regno della creatività, dell’estetica e del design);
- il bene (il regno dell’etica);
- la giustizia e l’ordine (il regno della vita politica e civile);
- la sostenibilità (il regno della salute naturale e fisica)⁶.

⁶ SCHLEICHER A., cit., p. 316

Tutti gli insegnamenti (o meglio tutti gli apprendimenti), da qualsiasi contesto disciplinare provengano, devono ruotare intorno a questi “regni”, mantenendo saldamente l’ancoraggio al “per” (per la verità, la bellezza, il bene comune, etc.).

Se l’educazione intende mantenere la sapiente finalizzazione alla vita e alla crescita personale, allora essa deve, con naturalezza, ricercare l’appropriatezza del *come*, custodendo la coerenza tra curricolo esplicito e curricolo implicito: compiti reali e sfide, invece che trasmissione; spazi aperti, modulari e cooperativi, in misura maggiore rispetto ad aule e banchi; risorse multiple e diversificate, al posto del libro di testo, ed altro ancora. Se questa circolarità tra cosa e come non viene attentamente perseguita, il come vince sul cosa, ed inevitabilmente si torna all’alfabetizzazione, potentemente indotta, quasi costretta, da cattedre e libri di testo, oltre che da asfittiche programmazioni.

Infatti, esiste davvero il curriculum? o da cosa viene sostituito? In effetti, la chiarezza sul cosa (e solo poi sul come) è minacciata quotidianamente da alcuni striscianti meccanismi, portati avanti per abitudine e ritualismo. La scuola, sotto il loro effetto, perde la sua “intenzionalità” educativa, ed entra in una routine che la fa rassomigliare in una grande ruota in cui i criceti corrono, senza una meta. Tra questi meccanismi ne elenco alcuni:

- il libro di testo: è forse il più potente anacronismo, al tempo dell’intelligenza artificiale e dell’enorme disponibilità di fonti multimediali (video, podcast, ebook, etc.). L’adozione del libro potrebbe spingere l’insegnante a barattare il curricolo con l’indice, così comodo da seguire in modo lineare e trasmissivo;
- spazi e strumenti didattici: per un insegnante, entrare in un’aula rappresenta qualcosa di familiare e ben conosciuto: è lo spazio dove far lezione, decidendo prima che cosa verrà detto, e avendo ben poche opportunità di finalizzare (cioè di dar conto del “per”);
- le programmazioni didattiche: la prassi della programmazione è naturalmente non solo lecita, ma anche opportuna. Tuttavia, essa potrebbe tradursi in una sorta di piano tayloristico di produzione, che lega l’insegnante (e per conseguenza gli studenti) ad un elenco algoritmico di obiettivi. La numerosità stessa degli obiettivi, poi, rivela la loro natura, riconducibile a conoscenze e abilità senza il “per” (o con un “per” fittizio). Le competenze, infatti, sono poche!
- la valutazione standardizzata: l’alea dell’alfabetizzazione si rivela nelle prassi valutative, che potrebbero essere ancorate ad un malinteso senso di giustizia e di severità, invece che a creare le condizioni per far sbocciare attitudini e talenti. E, come è ben comprensibile, la valutazione finisce per essere (sostituire) il curricolo.

Non è facile dire come “salvare” il curricolo, né tanto meno consegnare considerazioni di questo tipo a poche righe. Credo che possa essere utile prima di tutto sgomberare il campo dai meccanismi appena descritti, liberando la pro-

fessionalità e il talento degli insegnanti, lasciando che essi, da soli e in team, progettino il fare scuola, avendo come primo punto di riferimento non uno standard, ma gli studenti, con i loro interessi e desiderio di crescita.

Liberare gli insegnanti potrebbe consentire di far sul serio sul piano della personalizzazione. La personalizzazione dell'apprendimento non è soltanto un apprendimento personalizzato, inteso come possibilità che gli studenti controllino il ritmo del loro apprendimento, fermo restando gli obiettivi. Tenendo ferme le competenze di cittadinanza, come ampio alveo di significato, la personalizzazione consiste nel consentire agli studenti di avere autodeterminazione del contenuto di apprendimento e del processo di apprendimento. Ogni studente dovrebbe avere l'autonomia di scoprire e sviluppare le proprie passioni e punti di forza nelle proprie capacità innate e in ambienti specifici.

La personalizzazione dell'apprendimento è riconoscere sia la neuro-diversità che la diversità nelle esperienze dopo la nascita. È l'unico modo per avere davvero un'istruzione inclusiva, che offra opportunità a ogni studente di avere successo a modo suo, "diventando grande" a modo suo, nel terreno comune della cittadinanza. Mentre il tempo dell'alfabetizzazione favoriva il raggiungimento di uno standard per tutti, l'era dell'intelligenza artificiale richiede originalità e creatività, liberando l'umano, ed evitando di dilapidare il talento nascosto in ognuno.

3. L'intelligenza, tra artificiale e reale

Una riflessione sul curriculum non può non affrontare la questione della definizione del concetto di intelligenza: infatti, nessuno normalmente obietta se si afferma che il compito della scuola è proprio quello di coltivare e accrescere questa facoltà umana. Soltanto, non si può essere certi che tutti coloro che ne parlano intendano la stessa cosa. Per circa un secolo l'intelligenza è stata generalmente ricondotta al cosiddetto Quoziente d'Intelligenza, riconducibile ad un'idea generale e unidimensionale, il cosiddetto *general factor*⁷. Oggi questa concezione di intelligenza è stata messa in discussione da approcci multidimensionali, tra i quali forse il più celebre è quello di Howard Gardner, affermatosi come il modello delle intelligenze multiple⁸. In effetti, definire meglio l'intelligenza, adattando questo misterioso concetto al contesto del XXI secolo, può aiutare non solo a moltiplicare le traiettorie del comportamento intelligente, ma anche

⁷ Cfr. SPEARMAN C., *General Intelligence, Objectively Determined and Measured*, in *The American Journal of Psychology*, 15, pp. 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107> (ultimo accesso febbraio 2025).

⁸ Cfr. GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.

a comprendere se e in che termini sia lecito attribuire l'aggettivo "intelligente" alle forme tecnologiche e digitali, che dagli anni Cinquanta in poi sono in modo crescente ricondotte al costrutto di "intelligenza artificiale"⁹.

A pochi giorni dalla redazione di questo articolo, la Santa Sede ha emesso una nota di straordinario spessore universale¹⁰: in essa il rapporto tra intelligenza artificiale ed intelligenza umana è attentamente indagato, allo scopo di esploderne le conseguenze in ogni campo, e particolarmente quello dell'educazione e del lavoro. Questa indagine è tanto più necessaria quanto più si fa strada l'intenzione di giungere ad applicativi digitali che superino la ristrettezza di compiti specifici (narrow AI), per realizzare sistemi di intelligenza generale (AGI: artificial general intelligence), svolgendo qualsiasi lavoro alla portata della mente umana. Anche Schleicher nel già citato lavoro indica il pericolo che la linea di demarcazione tra le capacità umane e quelle basate sui computer vada completamente ad offuscarsi¹¹.

Se questo scenario fosse realmente raggiungibile, si potrebbe affermare che il compito della scuola è destinato ad esaurirsi. Ma è proprio così? Oppure l'avvento dell'IA è in realtà uno stimolo a rintracciare le caratteristiche propriamente umane, delegando alla macchina tutto ciò che essa può fare in modo più rapido e affidabile? Se una linea di demarcazione esiste, sondarne il perimetro è un'assoluta priorità per i sistemi educativi, che potranno relativizzare ciò che sta dentro il confine dell'IA, per dedicarsi con rinnovato entusiasmo ed energia a ciò che va oltre.

Molto prima di Gardner, il documento dei Dicasteri utilizza come chiave interpretativa la distinzione di san Tommaso, e di buona parte della tradizione filosofica occidentale, tra ragione (*ratio*) ed intelligenza (*intellectus*). Non si tratta di facoltà separate, ma, come spiega san Tommaso d'Aquino, di due modi di operare della medesima intelligenza: il termine intelletto è desunto dall'intima penetrazione della verità; mentre ragione deriva dalla ricerca e dal processo discorsivo.

L'intelligenza, oltre la razionalità, «[...] si mostra più chiaramente come una facoltà che è parte integrante del modo in cui tutta la persona si coinvolge

⁹ È probabile che il primo ad utilizzare questa espressione sia stato l'informatico statunitense John Mc Carthy, cfr. McCARTHY J. (ed), *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, 1955, <http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>. (ultimo accesso febbraio 2025).

¹⁰ Dicastero per la Dottrina della Fede e Dicastero per la Cultura e l'Educazione, Nota "Antiqua et nova" sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana, del 28.1.2025, visibile al link https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20250128_antiqua-et-nova_it.html (ultimo accesso febbraio 2025).

¹¹ SCHLEICHER A., cit., p.312

nella realtà»¹², a tutti i livelli, e con tutti i livelli, spirituale, razionale, emotivo e corporeo. Intesa così, l'intelligenza si declina in molti modi, non solo attraverso l'espressione linguistica e logica, ma anche attraverso altre modalità di interazione costruttiva col reale, come ad esempio quella artistica ed artigianale, nella quale l'uomo scorge nella materia inerte una forma particolare che altri non sanno riconoscere. È evidente il punto di contatto con il modello delle intelligenze multiple, il quale, accomunando le diverse intelligenze nella capacità di risolvere e creare, ne identifica le varie declinazioni, tra le quali quella corporea cenestesica, che potrebbe essere definita come l'intelligenza-nelle-mani.

In questo scenario, come afferma Papa Francesco «[...] l'utilizzo stesso della parola "intelligenza" in riferimento all'IA è fuorviante»¹³ rischiando di trascurare quanto vi è di più prezioso nella persona umana: l'IA non dovrebbe essere vista come una forma artificiale dell'intelligenza, ma come uno dei suoi prodotti.

Le competenze sociali ed emotive, cuore della transizione curricolare, sono a ben vedere le caratteristiche esclusive dell'intelligenza umana, che vanno ben oltre le capacità logiche, linguistiche e computazionali, costituendone il senso ultimo. Ancora Schleicher, citando Tricia Wang¹⁴, afferma che la demarcazione tra IA e intelligenza umana è ben visibile nell'abilità di assumere la prospettiva di un'altra persona. Gli esseri umani realmente intelligenti (e non solo razionanti) sono in grado di esaminare problematiche locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare prospettive e visioni del mondo diverse, interagire con successo e rispettosamente con gli altri e intraprendere azioni responsabili nei confronti della sostenibilità e del benessere collettivo.

Rintracciare la distinzione tra IA e intelligenza umana avrà nei prossimi anni una ricaduta dirompente sui sistemi educativi. Per dirla in modo più diretto possibile, tutti i compiti che l'IA può eseguire in modo più rapido ed affidabile dell'uomo non possono più essere il cuore del curriculum. Limitare l'educazione alla semplice erogazione di conoscenze comporta il rischio che essa finisca col mettere gli esseri umani in competizione con i computer, invece che focalizzarsi sui tratti tipicamente umani che consentiranno agli uomini e alle società di stare al passo con gli sviluppi tecnologici e sociali, affrontandone con successo le sfide.

¹² Nota "Antiqua e nova", cit., 26

¹³ FRANCESCO, *Messaggio per la LVIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*, in L'Osservatore Romano, 24 gennaio 2024, 8.

¹⁴ Etnografa della tecnologia e cofondatrice della Constellate Data, si può approfondire su <https://www.triciawang.com/> (ultimo accesso febbraio 2025).

4. Tempo di Life Skills

È significativo che l'Organizzazione Mondiale della Sanità da parecchi anni raccomandi l'educazione delle Life Skills¹⁵. Questo intreccio tra prospettive sanitarie e educative è da sottolineare, in quanto evidenzia il collegamento sintomatico tra competenze socio-emotive e stili di vita salutari, tra Life Skills e Salute Mentale delle future generazioni. Si tratta di un'istanza profonda, che arriva oramai da più parti e da molteplici stimoli, e che punta a mettere al centro del curriculum un insieme di traguardi educativi, ridimensionano (o per lo meno finalizzando) i tradizionali apprendimenti curricolari. In gioco c'è ben più che qualche apprendimento aggiuntivo, ma un cambiamento epocale dei bisogni educativi (a monte) e della missione della scuola (a valle).

Sono oramai tantissimi i framework delle competenze socio-emotive. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ne ha scelte dieci: comunicazione, consapevolezza, creatività, decision making, empatia, gestione delle emozioni, gestione dello stress, pensiero critico, problem solving e relazioni. Questa cornice aiuta a superare il rischio che le Life Skills siano riduttivamente ricondotte all'area delle emozioni, chiamando in causa più ampiamente la sfera sociale e del pensiero critico e creativo.

L'OCSE ha fatto un'operazione del tutto simile, nel momento in cui, nel contesto degli obiettivi del 2030, ha definito il quadro Learning Compass (Bussola per l'Apprendimento). La metafora della bussola è stata adottata per sottolineare la necessità che gli studenti imparino a navigare da soli attraverso contesti non familiari e a trovare la propria direzione in modo significativo e responsabile, invece di ricevere semplicemente istruzioni o indicazioni fisse dai loro insegnanti¹⁶. La bussola, in effetti, è un'immagine potente, in grado di offrire un'interpretazione più chiara dell'altrimenti fumosa competenza dell'imparare ad imparare: non si tratta di dare agli studenti singole conoscenze, ma gli strumenti per orientarsi e crescere. Non un pesce, ma la canna per pescare!

La bussola è costruita intorno a sette componenti, che sono state indicate come framework ideale all'interno del quale costruire ogni proposta curricolare:

1. Agentività/co-agentività degli studenti
2. Nuclei fondanti
3. Competenze trasformative

¹⁵ Cfr. WHO. Programme on mental health. Life Skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Program, Geneva 1997, scaricabile al link https://www.lvg.lv/upload/Konferencemateriali/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf (ultimo accesso febbraio 2025).

¹⁶ Cfr. OECD, Future of Education and Skills 2030, Position Paper, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf> (ultimo accesso febbraio 2025).

4. Conoscenze
5. Competenze
6. Attitudini e valori
7. Ciclo “anticipazione-azione-riflessione” (AAR cycle).

Nel frattempo, l’OCSE ha pubblicato i risultati della piattaforma Survey del 2023, una straordinaria indagine svolta appunto sulle competenze sociali ed emotive, effettuata in quindici Paesi su studenti di dieci e di quindici anni (in Italia in Emilia-Romagna e nella città di Torino). Il rapporto¹⁷ indaga un set di competenze ampio e rappresentativo, costruito intorno a cinque significativi *cluster*:

- abilità di esecuzione del compito (perseveranza, responsabilità, auto-controllo e motivazione al raggiungimento dei risultati);
- capacità di regolazione emotiva (resistenza allo stress, controllo emotivo e ottimismo);
- capacità di interagire con gli altri (assertività, socievolezza ed energia);
- capacità di apertura mentale (curiosità, creatività e tolleranza);
- capacità di collaborazione (empatia e fiducia).

I risultati mostrano che le abilità sociali ed emotive degli studenti – o abilità del 21° secolo – sono collegate a migliori risultati nei diversi ambiti della vita della persona, tra cui il successo accademico, una maggiore soddisfazione, comportamenti più sani, meno ansia per gli esami e le lezioni e piani di carriera più ambiziosi.

Data questa correlazione, è davvero preoccupante che queste competenze siano distribuite in modo diseguale tra gli studenti per età, sesso e contesto socioeconomico. Ci sono diversi aspetti che dovranno essere oggetto non solo di indagine, ma anche e soprattutto di *governance* dei sistemi educativi:

- i ragazzi di quindici anni hanno competenze inferiori ai bambini di dieci: di solito siamo abituati a pensare che andando avanti con l’età si cresca da ogni punto di vista. I risultati smentiscono questa aspettativa, e aprono seri interrogativi sull’efficacia dei sistemi educativi. Non ritengo sia né sufficiente né corretto invocare la fragilità degli adolescenti come principale motivazione di questa involuzione.... c’è invece da rivedere l’impostazione curricolare, esplicita ed implicita, del sistema scolastico, a partire dalla scuola secondaria del primo ciclo;
- i ragazzi provenienti da contesti socio-economici svantaggiati hanno risultati significativamente inferiori, aggravando ulteriormente gli effetti delle

¹⁷ OECD, *Social and Emotional Skills for Better Lives. Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, CFR. https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html. (ultimo accesso febbraio 2025). Per l’analisi dei risultati nel contesto italiano ci ha pensato la Fondazione per la scuola, cfr. Fondazione per la Scuola, *Le competenze socio-emotive per una vita migliore. Salute, benessere, risultati scolastici e aspirazioni degli studenti*, https://www.fondazione scuola.it/wp-content/uploads/2024/04/OECD_Site-Note_14052024.pdf (ultimo accesso febbraio 2025).

condizioni di partenza, secondo un noto effetto che è già stato definito come “pavimento appiccicoso”. Questo divario è più alto in aree critiche come l’apertura mentale (creatività, tolleranza e curiosità) e il coinvolgimento con gli altri (assertività, socievolezza ed empatia);

– nei due Paesi già coinvolti nella medesima indagine OCSE del 2019, si assiste ad un ulteriore indicatore di regresso, che vede competenze in diminuzione nel 2023 rispetto a quattro anni prima. Se da una parte è lecito richiamare gli effetti della pandemia, dall’altra si tratta forse di un ulteriore indicatore della fatica dei sistemi educativi a adattarsi alle nuove sfide, trasformando i presupposti pedagogici, per rispondere in modo rinnovato alle esigenze dei giovani e del mondo di domani.

Inerzia curricolare, retaggi delle scuole e dei docenti, sovraccarico di contenuti (nell’ambito di un malinteso concetto di standard di istruzione) sono solo alcune delle variabili che potrebbero rallentare, o persino inibire, la capacità delle istituzioni educative di adattarsi alle nuove istanze. Anche l’avvento dell’Intelligenza Artificiale dovrebbe incoraggiare il cammino di cambiamento, deresponsabilizzando almeno un poco i docenti dal tradizionale ruolo di trasmissione e alfabetizzazione, ovvero da tutte le tipologie di task che l’IA può svolgere in modo ben più veloce e affidabile di qualsiasi essere umano. È in gioco un salto paradigmatico che, lungi dallo snaturare la scuola, può renderla più umana, ovvero maggiormente centrata su ciò che caratterizza l’insuperabile natura dell’uomo rispetto alla macchina: creatività, relazioni e responsabilità, su se stessi, sugli altri e sul mondo. I dati, con l’inesorabile linguaggio dell’evidenza, superiore ad ogni pregiudizio, ci invitano in quella direzione, aggiungendo sotto traccia un doppio monito: è tempo di Life Skills! non c’è tempo da perdere!

5. Fare la differenza: perché la presenza al tempo del digitale

Sul piano del *cosa* insegnare, in precedenza si è affermato che l’insieme delle abilità che possono essere esercitate, persino meglio è più rapidamente dell’uomo, dall’intelligenza artificiale, non possono più essere il cuore del curriculum. Sul piano del *come*, si può ugualmente affermare che non c’è lezione frontale, o cicli di lezioni, almeno nel senso stretto del termine, che non possono essere sostituite da una videolezione in streaming o da un buon MOOC (Massive Open Online Courses).

Qualcuno potrebbe pensare che questa opportunità (o questa minaccia) porterà alla morte della scuola, e con essa della figura degli insegnanti. Il triste vaticinio non è neanche lontanamente fondato: il cuore dell’insegnamento è stato,

è e sarà sempre di carattere relazionale, e l'avvento del digitale, lungi dal renderlo superfluo, ne esalta al massimo sia il bisogno che la direzione. Certamente, come in molti altri campi, la tecnologia rende superflui alcuni dei compiti in passato svolti dagli insegnanti, con riferimento ad un insieme di operazioni di routine che di fatto tolgono tempo prezioso alla relazione educativa. Nuovamente Schleicher afferma: «Dobbiamo utilizzare la tecnologia per elevare il ruolo degli insegnanti, trasformandoli da semplici erogatori di conoscenze ricevute a co-creatori della conoscenza, coach, mentor e valutatori»¹⁸.

La presenza di un adulto al fianco (non di fronte) ai giovani apprendisti fa la differenza rispetto a figure e parole virtuali, a patto che questa presenza non sia solo "virtuale", ma reale e profondamente relazionale. Questa affermazione è confermata dal fatto che l'esclusivo utilizzo di tecnologie per l'apprendimento, o comunque l'utilizzo indiscriminato e "sostitutivo", sembra peggiorare, e anche di molto, gli apprendimenti. Al contrario, l'utilizzo "trasformativo" delle tecnologie, accompagnato dallo stimolo e dalla guida esperta degli insegnanti, oltre che dal confronto attivo con i compagni, porta ad un miglioramento degli apprendimenti.

Insomma, la tecnologia sembra essere una cartina di tornasole, che evidenzia, piuttosto che indebolire, l'importanza della relazione educativa: laddove c'è la relazione, la tecnologia sostiene l'apprendimento, laddove la relazione è fragile, la tecnologia lo danneggia. Una chiave di lettura di tutto questo è che lo sviluppo della comprensione profonda e della creatività richiede intense interazioni insegnante-studente e studente-studente, mentre la tecnologia potrebbe distrarre da questo impegno umano.

Il documento del Dicastero sull'IA è sulla stessa linea¹⁹: esso afferma che: «Gli insegnanti non si limitano a trasmettere la conoscenza, ma sono anche modelli delle principali qualità umane e ispiratori della gioia della scoperta». È il legame relazionale che genera nello studente un autentico desiderio di apprendere e di crescere: la presenza fisica dell'insegnante crea una dinamica relazionale che l'IA non potrà mai replicare! La tecnologia, usata in modo creativo, all'interno di una fitta trama relazionale e collaborativa, può diventare una preziosa risorsa educativa, migliorando l'accesso alle conoscenze e offrendo un supporto personalizzato. Viceversa, un ampio ricorso all'IA, senza l'accompagnamento relazionale e il vaglio critico di adulti esperti, potrebbe portare ad un peggioramento della motivazione ad apprendere, indebolendo la capacità di svolgere attività in modo autonomo e creativo, oltre ad alimentare il fenomeno della dipendenza dagli schermi.

¹⁸ SCHLEICHER A., cit., p. 328.

¹⁹ Cfr. *Nota Antiqua e Nova*, p. 80.

Come sempre è accaduto, in qualsiasi era e paradigma educativo, è la relazione che previene i rischi e nutre la motivazione, generando l'ambiente nel quale il cucciolo di uomo può crescere, senza paura di ciò che di volta in volta accade, con l'emergere del talento e della creatività che eccedono ogni forma di tecnologia, dalla scrittura alla stampa, dallo smartphone all'intelligenza artificiale.

Bibliografia

- DICASTERO PER LA DOTTRINA DELLA FEDE E DICASTERO PER LA CULTURA E L'EDUCAZIONE, *Nota "Antiqua et nova" sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*, del 28.1.2025, visibile al link https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_dcf doc_20250128_antiqua-et-nova_it.html (ultimo accesso febbraio 2025).
- FRANCESCO, *Messaggio per la LVIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*, in *L'Osservatore Romano*, 24 gennaio 2024, 8
- GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- MCCARTHY J. (ed), *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, 1955, <http://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html> (ultimo accesso febbraio 2025).
- OECD, *Curriculum overload. A way forward*, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en> (ultimo accesso febbraio 2025).
- OECD, *Future of Education and Skills 2030*, Position Paper, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf> (ultimo accesso febbraio 2025).
- SCHLEICHER A., *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Il Mulino, Bologna, 2020.
- SPEARMAN C., *General Intelligence, Objectively Determined and Measured*, in *The American Journal of Psychology*, 15, pp. 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107> (ultimo accesso febbraio 2025).
- WHO, *Programme on mental health. Life Skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Program*, Geneve 1997, scaricabile al link https://www.lvg.lv/upload/Konference/materiali/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf (ultimo accesso febbraio 2025).



La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna al voto nel 2024

GIULIO M. SALERNO¹

1. Premessa

Con questo contributo si prosegue nella linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione la IeFP - e dunque, più in generale, l'istruzione professionalizzante in quanto ricompresa nella cosiddetta VET italiana - sia considerata all'interno dei “programmi di governo” che, all'inizio di ciascuna consiliatura, sono ufficialmente presentati dai Presidenti delle Giunte regionali o delle Province autonome innanzi ai rispettivi Consigli (rispettivamente, regionali o provinciali).

Come già accennato nel primo scritto che è stato dedicato a questa tematica, e nel quale sono stati analizzati i programmi di governo presentati negli enti territoriali andati al voto nel 2023, ovvero, più esattamente, nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia e Molise, e nelle Province autonome di Bolzano e di Trento², lo scopo della 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 la ricerca anche sugli 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 alle materie strettamente connesse.

In particolare, in questo secondo scritto si procederà all'analisi dei programmi di governo che sono stati presentati in quattro delle sette Regioni che sono andate al voto nel 2024, ovvero, più precisamente, nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna. Alle altre tre Regioni andate al voto nel 2024, e cioè Emilia-Romagna, Liguria e Umbria, sarà dedicato un prossimo contributo.

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.

Sempre in via preliminare, poi, 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 politica diffusa 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, occorre precisare il ruolo politico-istituzionale che va attribuito ai “programmi di governo” - anche definiti “programmi di legislatura” - che sono esposti dai Presidenti delle Regioni all’inizio dei rispettivi mandati.

A differenza di quanto avviene a livello nazionale, ove il Governo è nominato dal Capo dello Stato e poi riceve la fiducia delle Camere sul “programma di governo” che è presentato innanzi alle Assemblee parlamentari dal Presidente del Consiglio, dopo le revisioni costituzionali del 1999 e del 2001 nelle Regioni a statuto ordinario che sono interessate dalla presente analisi, e cioè Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna, il Presidente e la Giunta regionale non sono più eletti dai rispettivi Consigli, dato che essi sono direttamente e immediatamente immessi nelle rispettive cariche a seguito dall’esito dell’elezione popolare che contemporaneamente determina la formazione del Consiglio regionale.

Peraltro, 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, dichiarazioni nelle quali, quindi, si tratteggia il senso e il contenuto complessivo dell’indirizzo politico che l’esecutivo 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 precede il voto regionale. In genere, anche in base agli atti attuativi degli statuti, si prevede che a tali esposizioni programmatiche segua un dibattito in seno al Consiglio regionale (con eventuale replica o meno da parte del Presidente), ma senza una successiva votazione.

Più esattamente, nella Regione Abruzzo, la presentazione del programma è prevista nell’art. 47 dello Statuto regionale (e poi disciplinata negli articoli 4, comma 5, e 138, comma 1, del Regolamento interno per i lavori del Consiglio regionale), ove si prevede che “Il Presidente della Giunta espone il *programma* nella prima seduta del Consiglio regionale che ne prende atto. Il programma contiene l’indicazione degli obiettivi strategici, degli strumenti e dei tempi di realizzazione.” A seguito delle elezioni svoltesi in Abruzzo il 10 marzo 2024, quanto

previsto dallo statuto regionale è avvenuto nella seduta del Consiglio regionale del 10 aprile 2024, ove il Presidente della Regione Marco Marsilio - espressione di una coalizione di centro-destra e Presidente uscente - ha illustrato il programma di governo, che poi è stato oggetto di discussione nella successiva seduta del Consiglio regionale il 23 aprile 2024³.

Nella Regione Basilicata, l'art. 48 dello Statuto regionale nel sesto comma precisa che "Il Presidente della Giunta entro trenta giorni dalla proclamazione, comunica al Consiglio regionale la composizione della Giunta, con le attribuzioni conferite ai singoli componenti e presenta allo stesso la *relazione programmatica*". A seguito delle elezioni svoltesi in Basilicata il 21 e 22 aprile 2024, quanto previsto dallo statuto regionale è avvenuto nella seduta del Consiglio regionale dell'11 luglio 2024, ove il Presidente della Regione Vito Bardi - espressione di una coalizione di centro-destra e Presidente uscente - ha illustrato le dichiarazioni programmatiche, che poi sono state oggetto di discussione nella seduta del Consiglio regionale del 2 agosto 2024⁴.

Nella Regione Piemonte, l'art. 50 dello Statuto regionale nel quarto comma precisa che "Nella medesima seduta", cioè in quella di insediamento del Consiglio regionale, "il Presidente presenta la Giunta e illustra al Consiglio il programma di governo per la legislatura sul quale si apre un dibattito". A seguito delle elezioni svoltesi in Piemonte l'8 e il 9 giugno 2024, quanto previsto dallo statuto regionale è avvenuto nella seduta del Consiglio regionale del 22 luglio 2024, ove il Presidente della Regione Alberto Cirio - espressione di una coalizione di centro-destra, e Presidente uscente - ha illustrato le dichiarazioni programmatiche, che poi sono state oggetto di discussione nella medesima seduta del Consiglio⁵.

Nella Regione Sardegna non vi è un'apposita previsione statutaria, ma, anche a seguito dell'introduzione dell'elezione del Presidente della Giunta regionale a suffragio universale e diretto, si è conservata la prassi in base alla quale il Presidente neo-eletto si presenta all'inizio del suo mandato innanzi al Consiglio regionale,

³ L'esposizione del programma di governo e della conseguente discussione è documentata nei resoconti delle sedute consiliari indicate nel testo, e reperibili presso il sito istituzionale del Consiglio regionale dell'Abruzzo (ed esattamente nella voce relativa al "*resoconto integrale*" delle "*sedute del Consiglio e deliberazioni*" nell'ambito della sezione dedicata ai "*lavori del Consiglio*"), e dai quali sono state tratte tutte le citazioni riportate nel presente contributo.

⁴ L'esposizione del programma di governo e della conseguente discussione è documentata nei resoconti delle sedute consiliari indicate nel testo, e reperibili presso il sito istituzionale del Consiglio regionale della Basilicata (ed esattamente nella voce "*i resoconti delle sedute consiliari*" nell'ambito della sezione dedicata ai "*lavori del Consiglio*"), e dai quali sono state tratte tutte le citazioni riportate nel presente contributo.

⁵ L'esposizione del programma di governo e della conseguente discussione è documentata nei resoconti delle sedute consiliari indicate nel testo, e reperibili presso il sito istituzionale del Consiglio regionale del Piemonte (esattamente nella "*Banca dati resoconti consiliari*"), e dai quali sono state tratte tutte le citazioni riportate nel presente contributo.

davanti al quale illustra le dichiarazioni programmatiche sul programma di governo della Giunta regionale proprio quale primo atto del suo incarico. A seguito delle elezioni svoltesi in Sardegna il 25 febbraio 2024, ciò è avvenuto nella seduta del Consiglio regionale del 10 maggio 2024, ove la Presidente della Regione Alessandra Todde - espressione di un coalizione delle forze del centro-sinistra e del M5S - ha illustrato le dichiarazioni programmatiche, che poi sono state oggetto di discussione nella seduta del Consiglio regionale del 14 maggio 2024⁶.

Dunque, i “programmi di governo” (ovvero le dichiarazioni programmatiche) che sono stati esposti dai predetti Presidenti della Regione innanzi ai rispettivi Consigli regionali, si presentano come gli atti istituzionali che, a partire dai programmi elettorali delle forze che hanno prevalso in ciascuna elezione regionale, esprimono l’indirizzo politico, legislativo e amministrativo che l’esecutivo regionale dichiara di voler ufficialmente perseguire nel corso della consiliatura, dettagliando le priorità tematiche e le strategie operative della complessiva azione politica, legislativa e amministrativa della Regione nel corso dell’intera consiliatura. Sono quindi impegni di natura politico-istituzionale che sono stati pubblicamente assunti dai Presidenti delle Regioni, a nome dei rispettivi esecutivi, innanzi ai Consigli regionali e quindi, per il tramite di questi ultimi, nei confronti delle corrispondenti comunità regionali.

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 scaturisce sia una “responsabilità istituzionale” nei confronti del Consiglio regionale, sia una “responsabilità politica diffusa” nei confronti della collettività regionale.

La 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. Insomma, non deve trascurarsi il rilievo istituzionale del programma di governo nei rapporti tra l’esecutivo e il Consiglio regionale. Infatti, considerata la natura

⁶ L’esposizione del programma di governo e della conseguente discussione è documentata nei resoconti delle sedute consiliari indicate nel testo, e reperibili presso il sito istituzionale del Consiglio regione della Sardegna (esattamente nella voce “Resoconti” nell’ambito della sezione dedicata ai “lavori” della “Assemblea”), e dai quali sono state tratte tutte le citazioni riportate nel presente contributo.

per così dire “parlamentare” della forma di governo regionale, i Consigli regionali hanno senz’altro la facoltà, e anzi il potere di controllare che il programma esposto inizialmente dal Presidente sia concretamente attuato, così come hanno anche la possibilità di modificare in concreto lo stesso programma qualora quest’ultimo si dimostri, nel mutato contesto, insufficiente, parzialmente inadeguato ovvero non più attuale. Proprio a tal fine, infatti, in numerosi Statuti regionali si prevede che il Presidente della Regione svolga periodicamente una relazione - di norma, annualmente - innanzi al Consiglio sullo stato di attuazione del programma di governo inizialmente esposto. In tal modo si determina una specifica e costante attività di verifica da parte del Consiglio regionale, attività che può anche incidere, in senso modificativo, sul contenuto degli indirizzi che il Presidente aveva inizialmente esposto nel “programma di governo”.

La “responsabilità politica diffusa”, 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, nel caso degli esecutivi regionali, 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 può 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, può essere attivata soprattutto dai soggetti e dalle forze sociali che più direttamente e attivamente sono coinvolti o comunque sono destinatari delle politiche pubbliche regionali. Sino, infine, al momento in cui la responsabilità diffusa si manifesta al più elevato livello attraverso la decisione diretta degli elettori al momento del rinnovo delle cariche regionale, e cioè nelle valutazioni che sono del corpo elettorale regionale e che trovano periodica formalizzazione nell’espressione del voto popolare in cui si “giudica” 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 del medesimo Presidente, di norma non può non fondarsi sul giudizio espresso dagli elettori - come noto, in modo più o meno consapevole - circa la corrispondenza tra quanto sostenuto nel programma di governo dalla maggioranza uscente, a partire dal precedente programma elettorale, e quanto poi effettivamente realizzato.

Per quanto qui di interesse, dunque, si procederà in questa sede all'individuazione delle indicazioni programmatiche che, nei "programmi di governo" esposti dai Presidenti delle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna innanzi ai rispettivi Consigli sono, più o meno direttamente, riferibili alla materia della IeFP e più in generale all'istruzione professionalizzante. Dunque, si tratta di indicazioni di indirizzo politico, legislativo e amministrativo che, nel nostro caso, sono senz'altro particolarmente significative sia dal punto di vista della responsabilità istituzionale che dal punto di vista della responsabilità politica diffusa che ne scaturiscono, proprio perché provengono 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 relative alla materia qui in oggetto, potrà consentire di cogliere quale sia la specifica declinazione verso cui, in ciascuna delle predette Regioni, gli organi che ne sono posti al vertice dell'assetto politico-amministrativo intendono ufficialmente indirizzare 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 possono 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 inoltre 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 se vi siano punti di contatto ovvero di divergenza tra gli stessi programmi di governo presentati nelle Regioni qui in oggetto, anche tenuto conto dell'affinità politica che sussiste tra le coalizioni maggioritarie che sono presenti in tre delle Regioni (Abruzzo, Basilicata e Piemonte) e, viceversa, della diversa collocazione politica dello schieramento che è al governo della Sardegna.

2. Regione Abruzzo

Nelle dichiarazioni programmatiche esposte innanzi al Consiglio regionale dell'Abruzzo, il neo-eletto Presidente della Giunta, dopo aver annunciato che, nella distribuzione delle deleghe agli assessori, all'Assessore Roberto Santangelo erano state assegnate le competenze in tema di *"istruzione, ricerca, formazione, politiche sociali, enti locali e polizia locale, edilizia scolastica, beni e attività culturali e di spettacolo"*⁷, ha precisato che si sarebbe limitato a sintetizzare le *"25 cartelle"* del programma di governo che sarebbero state distribuite ai consiglieri regionali, ma di cui, tuttavia, non è vi è traccia nel resoconto consiliare della seduta, e di cui quindi non si può avere pubblica e ufficiale conoscenza. Tra l'altro nel processo verbale della seduta in questione si è specificato che *"Il Consiglio prende atto del programma di governo così come esposto"*, dunque dando per assodato che il programma ufficiale debba intendersi coincidente con quello assai succintamente *"esposto"* dal Presidente della Regione innanzi al Consiglio regionale.

Va rilevato che in questa sintetica esposizione orale del Presidente della Regione, non si fa cenno alcuno alla IeFP, né, più in generale, all'istruzione professionalizzante né, ancor più complessivamente, all'istruzione in connessione ai profili occupazionali. Per di più sembra doversi ipotizzare che anche nel testo scritto delle sopra ricordate *"25 cartelle"* delle dichiarazioni programmatiche non dovessero esservi particolari riferimenti alle tematiche qui in oggetto, almeno a considerare quanto emerge dal resoconto della discussione che ne è seguita nella successiva seduta del Consiglio regionale, ove, anzi, un Consigliere di opposizione ha espressamente criticato la scarsa attenzione delle dichiarazioni programmatiche nei confronti del tema di nostro interesse⁸.

In definitiva, dalle dichiarazioni programmatiche sia come ufficialmente *"esposte"* che come concretamente *"presentate"* in forma scritta al Consiglio regionale

⁷ Dal sito istituzionale della Regione risultano attualmente assegnate all'Assessore Santangelo le deleghe nelle materie così definite: Formazione Professionale, Istruzione, Ricerca e Università, Politiche Sociali, Enti Locali, Polizia locale, Edilizia scolastica, Beni e Attività Culturali e di Spettacolo. La competenza sul lavoro, invece, è stata assegnata all'Assessore Tiziana Magnacca, che ha visto assegnate le deleghe sulle seguenti materie: attività Produttive (Industria, Commercio e Artigianato), Ricerca industriale, Lavoro.

⁸ Più esattamente, il Consigliere D'Amico, appartenente ad un gruppo consiliare di opposizione ha rilevato, che nelle dichiarazioni programmatiche presentate in forma scritta: *«l'istruzione e la formazione (...) sono relegati a brevi e banali affermazioni e nulla viene prospettato per il diritto allo studio»* (vedi resoconto consiliare della seduta del 23 aprile 2024, p. 6). Poi, soltanto il Consigliere Campitelli, appartenente stavolta ad un gruppo consiliare di maggioranza, ha accennato *en passant* alle tematiche in esame, riferendosi al fatto che: *«(...) occorrono anche le figure professionali che sappiano traghettare queste aziende verso questi obiettivi, ripeto, molto, molto nobili»* (p. 18).

dell'Abruzzo, non emergono specifici e diretti riferimenti per la materia qui in oggetto, e quindi non emergono indicazioni rivolte alla predisposizione di nuove politiche rivolte a produrre incisivi mutamenti rispetto all'atteggiamento che la Regione Abruzzo ha già seguito nel corso del tempo, in coerenza - e ci sia consentito di aggiungere, purtroppo - con la scarsa attenzione che questa Regione ha dimostrato e continua a dimostrare in ordine alla IeFP e all'istruzione professionalizzante.

Non si riscontrano, quindi, indicazioni rivolte all'eventuale riconsiderazione di un atteggiamento della Regione Abruzzo che sembra sempre più consolidarsi nel senso dell'assenza della necessaria consapevolezza sia circa il ruolo della IePF nel sistema regionale di istruzione e formazione, sia in ordine alle pur tante novità che si affacciano nel settore dell'istruzione professionalizzante.

3. Basilicata

Nelle dichiarazioni programmatiche presentate dal neo-eletto Presidente della Giunta al Consiglio regionale della Basilicata, questi, dopo aver annunciato che, nella distribuzione delle deleghe agli assessori, al medesimo Assessore Francesco Cupparo erano state assegnate le competenze in tema di "Attività produttive, Lavoro e Formazione"⁹ - e non risultando attribuita una specifica competenza in materia di istruzione, e che dunque deve presumersi essere rimasta nelle competenze del Presidente - ha sottolineato, in via generale, la volontà di orientarsi verso un *"disegno più vasto di sviluppo del territorio a partire dal rafforzamento della dotazione di servizi essenziali (sanitari, di istruzione, mobilità, sport)"*, e ha rilevato la necessità di *"una vitalità sociale da risollecitare. Avvertiamo tutti la necessità che diversi corpi sociali, gli Ordini professionali, le Università, i Centri di ricerca di cui disponiamo contribuiscano più attivamente a riflessioni sullo sviluppo e le prospettive della nostra regione"*.

Con più diretta connessione alle tematiche qui in esame, il Presidente ha indicato che *"l'attenzione sarà particolarmente rivolta ad aumentare l'occupazione femminile e giovanile, sostenendo l'autoimprenditorialità e il consolidamento delle startup. Questo disegno implica una giornata politica del lavoro, per questo saremo attivamente impegnati nel potenziamento dei Centri per l'Impiego dopo le significative assunzioni compiute nel precedente anno e presto intendiamo proporre una nuova strategia per corrispondere alla domanda di lavoro."*

Infine, affrontando il problema della *"qualità dell'offerta di istruzione"*, il Presidente ha fatto riferimento ai *"presidi scientifici nelle scienze umane come*

⁹ Più esattamente, dal sito istituzionale della Regione Basilicata risulta attualmente che all'Assessore Cupparo sono state assegnate le deleghe nelle seguenti materie: attività produttive, lavoro e formazione, stazione unica appaltante della Regione Basilicata.

nelle scienze dure”, all’obiettivo di “rafforzare il ruolo dell’Università e dei Centri di ricerca”, all’“Università imprescindibile” e al potenziamento della “residenzialità e dei servizi per gli studenti con l’obiettivo di attrarre nuove iscrizioni, affiancando un’offerta formativa adeguata e sempre più articolata come fatto con la facoltà di Medicina”.

Tuttavia, nessun riferimento specifico è stato fatto alla IeFP né, più in generale, all’istruzione professionalizzante né, ancor più complessivamente, all’istruzione, in connessione o meno ai profili occupazionali.

In definitiva, dalle dichiarazioni programmatiche esposte al Consiglio regionale della Basilicata dal Presidente della Giunta neo-eletto, non emergono specifici e diretti riferimenti per la materia qui in oggetto, e dunque non si riscontrano indicazioni specifiche rivolte alla predisposizione di nuove politiche rivolte a produrre incisivi mutamenti rispetto all’atteggiamento che la Regione Basilicata ha già seguito nel corso del tempo, peraltro in coerenza - e ci sia consentito di aggiungere, purtroppo - con la limitata attenzione che questa Regione ha sinora dimostrato in ordine alla IeFP e all’istruzione professionalizzante.

Non si riscontrano, quindi, nel programma di governo per la consiliatura appena avviata indicazioni specificamente rivolte a determinare un cambiamento dell’atteggiamento della Regione Basilicata che sembra dunque ancora procedere nel senso di una assai limitata consapevolezza sia circa il ruolo della IeFP nel sistema regionale di istruzione e formazione, sia in ordine alle pur tante novità che si affacciano nel settore dell’istruzione professionalizzante.

4. Piemonte

Nelle dichiarazioni programmatiche esposte dal neo-eletto Presidente della Giunta innanzi al Consiglio regionale del Piemonte, quando ha annunciato, circa la distribuzione delle deleghe, che l’Assessore Elena Chiorino già competente in materia di “Formazione” avrebbe continuato ad occuparsene, assumendo nel contempo anche l’incarico di Vice-presidente¹⁰, nello stesso tempo ha ricordato che *“in questa campagna elettorale ho avuto moltissime attestazioni di stima in merito alla riformulazione dell’Academy o, meglio, all’invenzione dell’Academy, ossia una nuova forma di formazione professionale di livello e di qualità, definita e scritta dal mondo delle imprese, che sono quelli che dovranno poi assumere i nostri ragazzi e le nostre ragazze. Le Academy stanno funzionando bene; addirittura, ci viene chiesto un rilancio e un impegno”.*

¹⁰ Va ricordato che alla Vice-presidente e Assessore Elena Chiorino sono state assegnate le deleghe relative alle seguenti materie: istruzione e merito, diritto allo studio universitario, lavoro, formazione professionale e *welfare* aziendale, rapporti con le società a partecipazione regionale.

Tuttavia, oltre a questo particolare accenno, nessun altro riferimento specifico è stato fatto alla IeFP né, più in generale, all'istruzione professionalizzante né, ancor più complessivamente, all'istruzione, in connessione o meno ai profili occupazionali. Nella discussione che è seguita poi alle dichiarazioni programmatiche soltanto in un caso si è accennato al "sistema di formazione professionale" insieme con il "sistema universitario e il sistema degli ITS e le Academy" (tra l'altro, quindi, distinguendo tra gli ITS e le Academy di derivazione direttamente regionale), e ciò è avvenuto da parte di un Consigliere di maggioranza nella prospettiva di valorizzare "il capitale umano dei nostri ragazzi"¹¹.

In definitiva, dalle dichiarazioni programmatiche esposte al Consiglio regionale del Piemonte, fatta salva la precisazione iniziale relativa alla volontà di proseguire lungo la strada intrapresa con quella peculiare tipologia di "Academy" che è stata promossa in modo del tutto originale dalla stessa Regione Piemonte negli ultimi anni, non emergono specifici e diretti riferimenti per la materia qui in oggetto.

Sicché se ne può far conseguire che nel programma di governo presentato dal Presidente del Piemonte non si riscontrano, quindi, indicazioni specifiche rivolte alla predisposizione di nuove politiche rivolte a produrre incisivi mutamenti rispetto all'atteggiamento che la Regione Piemonte ha già seguito in termini di peculiare e, per alcuni versi, originale attenzione sia circa la definizione del ruolo della IeFP nel sistema regionale di istruzione e formazione e nelle politiche attive del lavoro, sia in ordine alle pur tante novità che si affacciano nel settore dell'istruzione professionalizzante.

5. Sardegna

Nelle dichiarazioni programmatiche esposte dalla neo-eletta Presidente della Giunta innanzi al Consiglio regionale della Sardegna, in via generale si è indicato che, considerato l'"obiettivo (...) di perseguire l'interesse del popolo sardo", "questo significa creare opportunità per un lavoro dignitoso e giusto, garantire un'istruzione di qualità, promuovere e tenere vive la nostra cultura e le nostre tradizioni, proteggere la salute dei cittadini e l'integrità del nostro territorio mentre ci apriamo al mondo". La garanzia e la promozione di una "istruzione di qualità" è stata poi

¹¹ Il Consigliere Silvio Magliano così si è espresso: «Dobbiamo anche valorizzare il più possibile - e lo dico con grande forza - il capitale umano dei nostri ragazzi. Abbiamo un sistema universitario, un sistema di formazione professionale e il sistema degli ITS e le Academy. Sono il futuro di questa Regione, per cui dobbiamo dare gambe e forza a tutti questi progetti che mettono al centro il capitale umano. Dobbiamo dare la possibilità a questi ragazzi di investire al meglio su sé stessi e di diventare ambasciatori, nel mondo, di questo Piemonte, per poi tornare con competenze, che in parte hanno acquisito qui o in parte avranno acquisito all'estero, per essere una ricchezza per il nostro territorio» (pag. 39 del resoconto consiliare).

ribadita da Iliaria Portas - Pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport; unitamente allo scopo di costruire la Sardegna come *“un luogo dove ciascun individuo dotato di istruzione, coraggio, creatività e spirito collaborativo, contribuisca attivamente alla vita politica, economica e sociale dell’isola”*, e richiamando anche il rilievo della formazione continua e dell’alta formazione.

In particolare, circa la Formazione Professionale, si è dettagliatamente indicato un apposito elenco di obiettivi cui le istituzioni regionali sono chiamate ad impegnarsi. Prima di esaminare tali impegni va precisato che nella Giunta regionale le competenze relative a lavoro, Formazione Professionale, cooperazione e sicurezza sociale sono state assegnate all’Assessore Desiré Alma Manca, mentre le deleghe su pubblica istruzione, beni culturali, informazione, spettacolo e sport sono state assegnate all’Assessore Iliaria Portas.

Innanzitutto, con riguardo al rapporto con il mondo delle imprese, nelle dichiarazioni programmatiche si è indicato l’obiettivo di rafforzare i percorsi tra istruzione, formazione e lavoro: *“Dobbiamo lavorare fianco a fianco con la nostra classe imprenditoriale per costruire e sviluppare con loro le competenze necessarie per una crescita competitiva delle nostre realtà produttive e poter creare dei percorsi sempre più robusti tra istruzione, formazione e opportunità di lavoro che consentano ai nostri giovani di potersi realizzare nella loro terra.”*

In secondo luogo, si è sottolineato il ruolo cruciale e trasversale della formazione professionale rispetto a tutte le politiche pubbliche della Regione: *“La formazione professionale è cruciale per l’occupazione e lo sviluppo in Sardegna ed è trasversale a tutti gli assi programmatici”*.

In terzo luogo, è stata prevista l’adozione di una “legge organica di riforma del sistema formativo” - che tocchi, tra l’altro, anche la questione dell’accreditamento e la questione della “collaborazione” (e quindi in una logica evidentemente paritaria) tra formazione e istruzione -, e in parallelo l’istituzione di un apposito “Osservatorio della formazione professionale”: *“Si propone una legge organica per riformare il sistema formativo, includendo l’accreditamento delle agenzie e la collaborazione tra formazione e istruzione. L’istituzione di un Osservatorio della formazione professionale mira a sincronizzare l’offerta formativa con le esigenze di mercato. Serve migliorare le competenze digitali, certificare le qualifiche e supportare piccole imprese e individui fragili nella formazione, contribuendo così alla capacità di adattamento del sistema economico e all’innovazione”*.

In quarto luogo, è stato richiamato il nesso tra Formazione Professionale e politiche attive del lavoro, dichiarando che *“La formazione professionale e il sostegno all’autoimpiego (cultura d’impresa) sono strategie chiave per creare opportunità lavorative e stimolare l’autonomia economica”*.

In quinto luogo, è stato espresso l’impegno del potenziamento della Formazione Professionale verso nuovi “professioni utili”: *“sarà nostro compito poten-*

ziare la formazione di nuove professioni utili a rafforzare il settore culturale ma, nel contempo, utili a fornire occasioni di lavoro ai giovani e le giovani sarde”.

In sesto luogo, è stato precisato l’obiettivo di approvare una “legge quadro sulla Istruzione e formazione”, indicandone alcune specifiche prospettive che mettono al centro il confronto con le istituzioni scolastiche (e non con quelle della IeFP!) e la tematica della dispersione scolastica: *“È opportuna una Legge Quadro sull’Istruzione e la Formazione per adeguarle alle esigenze dei tempi, ottenibile attraverso due leve fondamentali: il confronto con le istituzioni scolastiche e la messa in campo di una stretta collaborazione con lo Stato centrale per un accordo quadro che valorizzi e preservi la scuola sarda dalle logiche razionalistiche dei numeri. Occorre riprendere l’Osservatorio sulla dispersione scolastica, monitorarne i risultati, riprogrammare azioni mirate e aumentare i finanziamenti per l’innovazione nella didattica e per i progetti di scuola aperta. Vogliamo promuovere l’inclusione sociale attraverso l’educazione, con un focus sull’integrazione di categorie discriminate e sull’accesso all’istruzione per tutti”*.

Come si è visto, nel programma di governo presentato dalla neo-eletta Presidente della Regione Sardegna, sono presenti numerosi riferimenti specifici che coinvolgono direttamente la IeFP, l’istruzione professionalizzante, e l’ambito dell’istruzione, anche in stretta connessione con i profili occupazionali. Su tutto, spicca il chiaro e risoluto impegno a giungere finalmente all’approvazione di una legge, definita “organica” ovvero “quadro”, sull’istruzione e formazione, e che quindi consenta di superare l’attuale e precaria regolazione che, fondata essenzialmente su provvedimenti di Giunta, ha consentito almeno di riavviare la IeFP nella Sardegna.

Insomma, nel programma di governo presentato dalla neo-Presidente della Sardegna si riscontrano, quindi, indicazioni specifiche rivolte alla predisposizione di nuove politiche rivolte a produrre incisivi mutamenti rispetto all’atteggiamento che la Regione Sardegna ha sinora seguito, e dai quali potrebbero derivare, almeno in via prospettica, il consolidamento e la stabilizzazione del ruolo della IeFP sia nel sistema regionale di istruzione e formazione, sia nelle politiche attive del lavoro, sia in ordine alle tante novità che si stanno affacciando nel settore dell’istruzione professionalizzante. Insomma, una sorta di “contro-tendenza” rispetto all’impostazione che sino ad alcuni anni fa sembrava prevalere in quello schieramento politico che rivolgeva massima attenzione per il mondo della scuola e limitato interesse per l’azione della IeFP.

L’auspicio conclusivo è che i predetti impegni possano trovare concreto riscontro, così non soltanto consentendo alla Sardegna di avviarsi verso la declinazione regionale delle norme generali sull’istruzione che concernono la IeFP, ma anche riducendosi l’attuale e deprecabile condizione di jeopardizzazione complessiva del sistema nazionale dell’istruzione professionalizzante.

Piano d'azione UE per affrontare la carenza di manodopera e di competenze: una strategia integrata per il futuro del lavoro in Europa

EUGENIO GOTTI¹

Dal mismatch alla scarcity: un'evoluzione preoccupante

La carenza di manodopera e di competenze rappresenta una sfida crescente per l'Italia e per tutta l'Unione Europea, con impatti significativi sulla crescita economica, la coesione sociale e la competitività del mercato del lavoro.

Sono anni che assistiamo alla continua e progressiva crescita del cosiddetto mismatch tra competenze dei lavoratori e fabbisogni delle imprese, che genera l'apparente paradosso di disoccupazione giovanile e difficoltà di reperimento di profili professionali da parte delle imprese.

Oggi assistiamo ad un'evoluzione inedita di tale situazione.

Da una parte continua a crescere la difficoltà da parte delle aziende nel trovare candidati idonei². Tale fenomeno è cresciuto dal 21% del 2017 al 48% del 2024 come media nazionale.

Un dato che non è esagerato definire allarmante, considerando peraltro che rappresenta un valore medio geografico e professionale, che si aggrava sia nella dorsale geografica nord-est-centro dove si arriva al 57%, sia per i profili professionali degli operai specializzati (63,8%) e professioni tecniche (55,5%).

Ma l'evoluzione della situazione si manifesta meglio guardando le parti basse della classifica: siamo in una condizione nella quale anche le professioni non qualificate hanno una difficoltà di reclutamento del 34,5% e nessun territorio, nemmeno quelli meno dinamici, scende sotto il 37% di difficoltà di reperimento.

D'altra parte, sono due anni che in Italia per la prima volta cala la disoccupazione giovanile. Mentre tradizionalmente questa in Italia ondeggia intorno al 30%, oggi siamo al 18,3%, un livello mai così basso tra quelli registrati nelle

¹ Esperto politiche del lavoro e formazione.

² Tutti i dati che seguono sono tratti dai rapporti Excelsior per il 2024 ed eventualmente precedenti, tutti disponibili al sito <https://excelsior.unioncamere.net/>.

serie storiche dell'Istat dal 2004. In un anno il tasso di disoccupazione giovanile è sceso di 5,6 punti. In numeri assoluti nei 12 mesi abbiamo 95mila disoccupati under 25 in meno.

Possiamo iniziare a pensare che il problema non sia più tanto né solo il mismatch, ma che stiamo iniziando a vedere le conseguenze di una vera e propria scarsità di manodopera e di competenze.

Nonostante un temporaneo rallentamento durante la pandemia di COVID-19, queste carenze di risorse professionali sono riemerse con forza, spinte dalla ripresa economica, dai cambiamenti nella domanda di competenze e dai fattori demografici.

La situazione evidentemente non potrà che peggiorare, viste le prospettive demografiche del nostro Paese che vedono per l'anno 2100 una diminuzione della popolazione dagli attuali 58 milioni a 36 milioni, per la maggior parte over 55.

Questa volta l'Italia non è sola ad affrontare questa problematica. Il contesto descritto è comune ai diversi paesi europei.

Secondo una recente indagine Eurobarometro³, i lavoratori qualificati sono fondamentali per il successo delle piccole e medie imprese (PMI) in Europa. Il 95% di tutte le PMI afferma che è molto (82%) o moderatamente (13%) importante per il proprio modello di business avere lavoratori con le giuste competenze. Tuttavia, tre quarti (74%) delle PMI in Europa al momento affermano di affrontare concretamente la carenza di competenze per almeno un ruolo lavorativo nella loro azienda. Inoltre, quasi 4 aziende su 5 affermano che nell'indagine è generalmente difficile per loro trovare lavoratori con le giuste competenze e più della metà di loro (53%) ha difficoltà a trattenere lavoratori qualificati.

È per questi motivi che il 20 marzo 2024 la Commissione UE ha presentato una comunicazione⁴ al Consiglio dell'Unione Europea⁵ che presenta un Piano d'azione per affrontare la carenza di manodopera e competenze. Si tratta con tutta evidenza di un orientamento strategico della Commissione che condizionerà gli interventi futuri.

Le carenze di manodopera e di competenze hanno implicazioni tanto economiche quanto sociali e rappresentano una sfida che deve essere affrontata con urgenza.

I timori della Commissione europea sono seri: la carenza di manodopera se non mitigata, rischia di ridurre la capacità di innovazione e l'attrattiva in termini di investimenti dell'UE, indebolendone la competitività; potrà rallentare le transizioni verde e digitale, esacerbare le disuguaglianze, ostacolare la coesione sociale e la stessa stabilità democratica.

³ <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2994>.

⁴ COM(2024) 131 final.

⁵ Il Consiglio per l'Occupazione e la Politica Sociale dell'UE ha approvato il Piano il 2 dicembre 2024.

Le cause della carenza di manodopera e competenze

Il Piano individua tre principali fattori che causano la carenza di manodopera e competenze: il cambiamento demografico, la crescita dei posti di lavoro nelle transizioni verde e digitale e le condizioni di lavoro.

Il cambiamento demografico, caratterizzato da una diminuzione della popolazione in età lavorativa e da un aumento della popolazione anziana, sta riducendo l'offerta di lavoro e aumentando la domanda di determinati servizi, in particolare nel settore dell'assistenza sanitaria e a lungo termine. Tra il 2009 e il 2023, la popolazione in età lavorativa nell'UE è diminuita da 272 milioni a 263 milioni e si prevede un ulteriore calo a 236 milioni entro il 2050.

Contestualmente, la crescita dei posti di lavoro nelle transizioni verde e digitale, sebbene rappresenti un'opportunità per l'economia europea, sta creando una domanda di competenze nuove e specializzate, che il sistema di istruzione e formazione fatica a soddisfare. Si stima che entro il 2030 saranno creati 3,5 milioni di nuovi posti di lavoro nel settore delle energie rinnovabili e la domanda di specialisti ICT, già oggi difficile da soddisfare per il 63% delle imprese, verrà più che raddoppiata. Le carenze di competenze sono particolarmente evidenti nei settori della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM).

A questi fattori si aggiungono le condizioni di lavoro, spesso caratterizzate da salari bassi, stress lavorativo elevato e scarsa sicurezza sul lavoro, che contribuiscono alla carenza di manodopera, rendendo alcune professioni meno attraenti. Più del 40% degli addetti alle pulizie, dei cuochi e dei prestatori di assistenza, e oltre il 30% dei lavoratori edili e dei conducenti dichiarano di incontrare notevoli difficoltà ad arrivare a fine mese. Quasi la metà dei lavoratori del settore sanitario, dell'assistenza residenziale e dei trasporti riferisce livelli elevati di stress lavorativo.

Le aree di intervento del Piano d'azione

Il Piano d'azione europeo rappresenta una risposta ambiziosa a una sfida complessa e multiforme. La sua attuazione richiederà un impegno a lungo termine e un'azione coordinata a tutti i livelli. La Commissione riconosce che si potrà garantire una forza lavoro qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro del futuro solo attraverso un investimento strategico nell'istruzione, nella formazione, nelle politiche attive del lavoro e nel miglioramento delle condizioni di lavoro.

Per questo vediamo nel Piano valorizzata tutta la filiera formativa, dalla formazione iniziale alla formazione continua, fino alle politiche attive del lavoro, riconoscendo l'importanza di un approccio integrato per lo sviluppo delle com-

petenze e l'occupabilità dei lavoratori. In questo contesto, anche il programma GOL italiano viene citato come una buona prassi, dimostrando l'impegno dell'UE nel promuovere iniziative concrete e coerenti con gli obiettivi del Piano d'azione.

Per affrontare la carenza di manodopera e competenze, il Piano d'azione si concentra su cinque aree chiave, volte a sostenere l'attivazione delle persone sottorappresentate nel mercato del lavoro, fornire sostegno in relazione a competenze, formazione e istruzione, migliorare le condizioni di lavoro, migliorare la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti, e attrarre talenti da paesi terzi.

1. Sostenere l'attivazione delle persone sottorappresentate nel mercato del lavoro

L'obiettivo della prima area di intervento è aumentare significativamente la partecipazione al mercato del lavoro di donne, giovani, anziani, persone con disabilità, persone provenienti da contesti migratori e minoranze razziali o etniche, raggiungendo i livelli dei paesi europei più virtuosi.

Oggi, nel complesso, il 21% della attuale popolazione di età compresa tra 20 e 64 anni rimane inattiva.

Se il tasso di attività di donne, giovani e persone scarsamente qualificate raggiungesse la media dei tre Stati membri con i tassi più alti, si potrebbero attivare 17 milioni di donne, 13 milioni di giovani e 11 milioni di persone con basse qualifiche entro il 2030.

Le donne hanno tassi di occupazione più bassi e una percentuale significativamente più elevata di lavoro part-time rispetto agli uomini, soprattutto a causa della ripartizione ineguale del lavoro domestico non retribuito e delle responsabilità di assistenza familiare. Esistono anche altri ostacoli strutturali, come la mancanza di servizi di educazione e cura della prima infanzia a prezzi accessibili e di qualità e di assistenza a lungo termine.

Per incentivare la partecipazione femminile, il Piano prevede politiche che favoriscano la conciliazione tra vita professionale e vita familiare, come l'ampliamento dell'offerta di servizi di assistenza all'infanzia a prezzi accessibili e di qualità, e promuove la parità di genere, combattendo gli stereotipi che ostacolano l'accesso delle donne a posizioni di leadership e a settori a prevalenza maschile.

Per contrastare la disoccupazione giovanile e l'abbandono scolastico precoce, il Piano propone la valorizzazione di programmi di formazione e istruzione professionale di alta qualità, allineati alle esigenze del mercato del lavoro; di facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro con tirocini, apprendistato duale e programmi di inserimento lavorativo.

L'occupazione dei lavoratori anziani è spesso influenzata dalla rigidità delle norme pensionistiche, dalla rapida evoluzione dei requisiti di competenze com-

binati con un tasso inferiore di partecipazione alla formazione e da condizioni di lavoro che non sono adatte alle esigenze specifiche di questo gruppo, anche in termini di pratiche lavorative e ambienti di lavoro.

Per incoraggiare la loro partecipazione al mercato del lavoro, il Piano prevede una revisione delle normative sul pensionamento e sulla fiscalità, che renda più conveniente per loro continuare a lavorare, e promuove la formazione continua e l'aggiornamento delle competenze degli anziani per favorirne l'adattabilità alle nuove esigenze del mercato del lavoro.

Infine, il Piano si impegna a promuovere la rimozione delle barriere architettoniche e sociali che ostacolano la partecipazione delle persone con disabilità al mercato del lavoro e a promuovere l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità attraverso incentivi alle aziende che le assumono e percorsi di formazione e accompagnamento personalizzati. Analogamente, per facilitare l'integrazione dei migranti nel mercato del lavoro, il Piano propone lo sviluppo di programmi di formazione linguistica e professionale, il riconoscimento delle qualifiche professionali acquisite all'estero e la lotta alla discriminazione.

2. Fornire sostegno in relazione a competenze, formazione e istruzione

Il Piano mira, inoltre, a migliorare l'offerta di formazione e istruzione, sia iniziale che continua, per rispondere all'evoluzione delle esigenze del mercato del lavoro, promuovendo l'acquisizione di competenze chiave, digitali e verdi.

Per incentivare l'apprendimento permanente, il Piano intende promuovere la formazione continua con un focus sull'aggiornamento delle competenze e la riqualificazione professionale. L'obiettivo è far sì che almeno il 60% di tutti gli adulti partecipi alla formazione ogni anno entro il 2030.

Il Piano intende valorizzare lo sviluppo di percorsi di istruzione e formazione professionale di alta qualità, flessibili e allineati alle esigenze del mercato del lavoro, con una forte componente di alternanza scuola-lavoro. Inoltre, si intendono rafforzare le competenze digitali e verdi, essenziali per la transizione verso un'economia più sostenibile e digitale, e migliorare l'orientamento professionale e il riconoscimento delle qualifiche, per facilitare la mobilità lavorativa e l'accesso alle professioni regolamentate.

3. Migliorare le condizioni di lavoro

Il Piano sottolinea l'importanza di rendere il lavoro più attraente, migliorando la qualità dell'occupazione e promuovendo il benessere dei lavoratori.

Per garantire una retribuzione equa e dignitosa, il Piano prevede di garantire salari minimi adeguati e contrastare il divario retributivo di genere. Per migliorare la salute e la sicurezza sul lavoro, si propongono misure di prevenzione e protezione dei lavoratori da rischi fisici, chimici e psicosociali. Per promuovere l'equilibrio tra lavoro e vita privata, si prevede di garantire misure come il diritto alla disconnessione, il telelavoro flessibile e il congedo parentale. Infine, per combattere lo stress lavorativo e promuovere il benessere dei lavoratori, il Piano propone misure di supporto psicologico e promozione di stili di vita sani.

4. Migliorare la mobilità equa all'interno dell'UE per i lavoratori e i discenti

Il Piano promuove la libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'UE, rimuovendo gli ostacoli alla mobilità e promuovendo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Nel 2023, circa 10,7 milioni di cittadini dell'UE di età compresa tra i 15 e i 64 anni vivevano in uno Stato membro dell'UE diverso da quello di origine, di cui oltre 7,5 milioni attivi nel mercato del lavoro, pari al 3,6% della forza lavoro totale dell'UE.

Per semplificare il riconoscimento delle qualifiche professionali, si prevede di realizzare un sistema più snello ed efficiente, che consenta ai lavoratori di esercitare la propria professione in qualsiasi Stato membro. Per migliorare l'accesso alle informazioni sulle opportunità di lavoro in altri Stati membri, il Piano propone di sviluppare piattaforme online e servizi di supporto alla mobilità, come la rete europea dei servizi per l'impiego (EURES), che mira a facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro a livello transfrontaliero.

Il Piano si impegna anche a ridurre gli ostacoli alla mobilità, come le barriere linguistiche, gli oneri amministrativi e le difficoltà di accesso all'alloggio. Per promuovere la mobilità degli apprendisti e degli studenti, si prevedono iniziative che favoriscano l'acquisizione di competenze ed esperienze internazionali. La proposta di raccomandazione del Consiglio "L'Europa in movimento" contiene obiettivi ambiziosi per la mobilità ai fini formativi entro il 2030, tra cui la partecipazione del 25% dei laureati e del 15% dei diplomati dell'istruzione e formazione professionale.

5. Attrarre talenti da paesi terzi

Il Piano riconosce il fatto che i paesi europei sono poco attrattivi per i lavoratori stranieri più qualificati. Per questo si intende incoraggiare l'attrazione di talenti da paesi terzi per colmare le carenze di manodopera in settori specifici,

garantendo l'accesso alle competenze necessarie per la crescita economica e la competitività dell'UE.

Per semplificare le procedure di immigrazione per i lavoratori qualificati provenienti da paesi terzi, si propone l'adozione di misure che rendano più facile l'ingresso e il soggiorno nell'UE per motivi di lavoro.

Numerosi e di forte impatto gli interventi previsti in questo ambito di intervento.

È stata proposta la creazione di un bacino di talenti dell'UE, una piattaforma online aperta a tutti i cittadini di paesi terzi che cercano lavoro nell'UE. Questa piattaforma consentirà ai datori di lavoro negli Stati membri partecipanti di pubblicare i loro posti vacanti e ai cittadini di paesi terzi di candidarsi per le posizioni. Questo strumento si propone di integrare le disposizioni sulla circolazione delle persone incluse negli accordi di libero scambio dell'UE. Una volta assunti, i cittadini di paesi terzi godranno degli stessi diritti e obblighi dei lavoratori dell'UE.

L'UE inoltre sta stringendo partenariati con paesi terzi per promuovere percorsi legali di ingresso, gestendo strategicamente la migrazione e riducendo la migrazione irregolare. Questi partenariati favoriscono la cooperazione tra l'UE, gli Stati membri e i paesi partner per la mobilità e lo sviluppo delle competenze. Finora, sono stati avviati partenariati con Marocco, Tunisia, Egitto, Pakistan e Bangladesh. Questi partenariati supportano programmi di mobilità che consentono ai cittadini dei paesi partner di studiare, lavorare o formarsi nell'UE.

La certificazione delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche sono aspetti fondamentali per attrarre talenti da paesi terzi. Processi lenti o complessi per il riconoscimento delle competenze possono limitare le opportunità occupazionali dei cittadini stranieri e scoraggiare i datori di lavoro. Per questo, la Commissione ha emanato una raccomandazione per semplificare e accelerare il riconoscimento delle qualifiche acquisite al di fuori dell'UE⁶.

La Commissione riconosce quale elemento fondamentale garantire condizioni di lavoro eque e paritarie per i cittadini di paesi terzi. Ciò include la protezione da pratiche di sfruttamento o sleali e la garanzia degli stessi diritti e obblighi dei lavoratori dell'UE una volta assunti. I lavoratori migranti devono essere trattati in modo equo, evitando discriminazioni e garantendo pari opportunità.

Per attrarre talenti, è inoltre necessario creare una cultura dell'accoglienza e politiche di integrazione efficaci, che includano istruzione, formazione, occupazione, assistenza sanitaria e alloggio.

⁶ Comunicazione della Commissione sulla mobilità delle competenze e dei talenti (COM(2023) 715 final del 15 novembre 2023).

Per facilitare l'immigrazione di lavoratori qualificati, l'UE sta lavorando per semplificare le procedure di immigrazione, tramite la revisione della direttiva sulla Carta blu - per l'ingresso ed il soggiorno di lavoratori altamente qualificati - e della direttiva sul permesso unico di soggiorno e di lavoro.

Possiamo vedere come l'Italia stia già andando in questa direzione con la recente normativa che consente l'assunzione di cittadini stranieri non comunitari formati all'estero oltre le quote annuali previste dai "decreti flussi". La Legge 50/2023 ha modificato l'articolo 23 del Testo Unico dell'immigrazione, consentendo l'ingresso di cittadini stranieri non comunitari che abbiano completato specifici programmi di formazione professionale e civico-linguistica all'estero. Questi programmi, predisposti e valutati secondo le Linee Guida adottate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali il 7 luglio 2023, mirano a fornire ai partecipanti le competenze professionali e linguistiche necessarie per un efficace inserimento nel mercato del lavoro italiano.

La formazione professionale si concentra sui settori con maggiore richiesta di manodopera, offrendo percorsi formativi mirati alle esigenze specifiche delle imprese italiane. La formazione civico-linguistica, invece, si concentra sull'apprendimento della lingua italiana e sulla conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e della convivenza civile, favorendo l'integrazione dei migranti nella società italiana.

Questa novità, introdotta dalla Legge 50/2023 di conversione del "Decreto Cutro", rappresenta un'opportunità per le imprese italiane di accedere a un bacino più ampio di lavoratori qualificati e contribuire a colmare il gap di competenze nel mercato del lavoro.

La possibilità di assumere stranieri formati all'estero al di fuori delle quote annuali dei flussi rappresenta un importante punto di svolta nella gestione dei flussi migratori per motivi di lavoro. Le imprese italiane possono ora reclutare lavoratori qualificati in modo più agile e tempestivo, rispondendo in modo efficace alle proprie esigenze di personale.

Per i lavoratori stranieri, questi programmi offrono un'opportunità di ingresso regolare e qualificato in Italia, con la possibilità di ottenere un contratto di lavoro e di costruire un futuro nel nostro Paese. La formazione ricevuta all'estero, inoltre, aumenta le loro possibilità di trovare un impiego stabile e di integrarsi nel tessuto sociale ed economico italiano.

Formazione e coinvolgimento delle imprese

In modo trasversale alle cinque aree di intervento sopra esposte, il Piano d'azione dell'UE riconosce l'importanza cruciale della formazione per affrontare

la carenza di competenze e promuovere l'occupabilità dei lavoratori. A tal fine, si prevedono una serie di iniziative volte a migliorare la qualità, l'efficacia e la pertinenza dei sistemi di formazione, con un focus crescente sul coinvolgimento diretto delle imprese e degli stakeholder economici.

Tra le iniziative più rilevanti, si segnala l'intenzione di realizzare almeno 100 Centri di eccellenza professionale entro il 2027, al fine di sostenere lo sviluppo, l'innovazione e le strategie di specializzazione intelligente a livello europeo e regionale. Questi centri, realizzati in collaborazione tra istituzioni formative, imprese e centri di ricerca, offriranno percorsi di formazione avanzati, allineati alle esigenze del mercato del lavoro e alle nuove tecnologie. Il Piano incoraggia anche la creazione di Partenariati per le competenze tra istituzioni formative, imprese e parti sociali per lo sviluppo di programmi di formazione e riqualificazione professionale. Questi partenariati, basati su un'analisi condivisa dei fabbisogni di competenze, mirano a garantire che la formazione risponda alle esigenze concrete del mercato del lavoro e alle sfide della transizione verde e digitale. Nel contesto del Patto per le competenze, sono stati istituiti 20 partenariati settoriali con l'obiettivo di formare oltre 10 milioni di persone. Infine, il Piano sostiene la creazione di Accademie delle competenze in settori strategici, come la cybersicurezza, l'industria a zero emissioni nette e il nuovo Bauhaus europeo. Queste accademie, realizzate in collaborazione tra istituzioni formative e imprese, offriranno percorsi di formazione specialistici per lo sviluppo di competenze avanzate e innovative. L'Accademia dell'Alleanza europea delle batterie, ad esempio, ha già formato circa 50.000 lavoratori e ne ha coinvolti indirettamente oltre 100.000.

Il coinvolgimento diretto delle imprese e degli stakeholder economici nelle attività formative è un elemento chiave del Piano d'azione. Le imprese sono chiamate a partecipare attivamente alla definizione dei programmi di formazione, all'offerta di tirocini e apprendistati, e alla creazione di percorsi di formazione duale che combinano l'apprendimento in aula con l'esperienza pratica in azienda.

Il Piano d'azione e i programmi e fondi UE

Il Piano di azione della Commissione si fonda su numerose iniziative, alcune in corso da indirizzare in modo pertinente per il breve e medio termine, altre da rendere operative da parte dell'UE, degli Stati membri e delle parti sociali.

Il Piano d'azione si inserisce in un contesto di iniziative e strumenti già disponibili a livello europeo per affrontare la carenza di manodopera e di competenze. Il Piano d'azione mira a rafforzare l'efficacia di questi strumenti, pro-

muovendo un loro utilizzo coordinato e strategico per raggiungere gli obiettivi del Piano. Oltre ai programmi già operativi come FSE+ ed il PNRR, il Piano d'azione prevede anche la creazione di nuovi strumenti, come il "bacino di talenti dell'UE", una piattaforma online per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro a livello internazionale, e il rafforzamento degli strumenti esistenti, come la rete europea dei servizi per l'impiego (EURES).

L'obiettivo è creare sinergie tra i diversi programmi e fondi, massimizzando l'impatto degli investimenti europei per affrontare la carenza di manodopera e di competenze e garantire una forza lavoro qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro del futuro.

Dal declino della tecnodidattica alla stagione dell'apprendimento *risonante*

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Cos'è la tecnodidattica?

Il termine *Tecnodidattica* non si riferisce alla didattica che fa uso di tecnologie, cosa meritevole se bene impostata, bensì al suo rovescio: riguarda tutte le didattiche, e gli apparati che se ne occupano, che concepiscono il processo di formazione come un *artificio* tecnologico, freddo e disincantato, che non procede sollecitando le esigenze profonde dell'alunno - il desiderio, la volontà, il gusto, il riconoscimento, ovvero le forze della conoscenza viva mosse dagli adulti che se ne prendono cura, e provocando tutti quei piccoli miracoli che fanno illuminare gli occhi e scaldare il cuore - ma che procede in base ad una programmazione con il suo corredo di linee guida, standard regolatori, tecniche di diagnosi, procedure di processo, strumenti di sostegno, oppure adottando trucchi del genere *spinta gentile* o "*nudge*", in poche parole mettendo in moto i processi da cui ci aspetta la realizzazione, almeno a livello degli standard basilari, di ciò che era stato pensato prima di partire.

Vi sono tre categorie di tecnodidattica:

- A) I **sistemi manageriali** basati su quattro fasi tipiche: 1) *Pianificazione* (definizione delle strategie, degli attori e delle risorse); 2) *Programmazione* (indicazione degli obiettivi e di come coordinare le risorse necessarie al loro perseguimento); 3) *Azione* (attivazione dei processi realizzativi nei vari ambiti dell'organizzazione); 4) *Controllo* dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi perseguiti. Applicate ai sistemi educativi, queste tecniche richiedono tre passaggi molto delicati: individuare gli oggetti che evidenziano gli obiettivi in un contesto in cui gli esiti sono difficilmente oggettivabili quali sono gli "apprendimenti" e le "competenze"; definire i soggetti abilitati ad erogare il servizio oltre alle qualità e risorse necessarie, infine indicare gli strumenti di valutazione (di processo e di risultato finale) con relativi standard delle prestazioni "misurabili".

¹ Esperto di sistemi educativi.

È evidente come queste operazioni, che in una versione essenziale sono effettivamente utili, risultano sempre esposte al rischio della razionalizzazione che crea una burocrazia che assorbe sempre più risorse umane per attività riferite ad un *mondo doppio* rispetto alla didattica reale e perciò vuoti di sostanza.

Spesso - e con particolare intensità nella stagione del PNRR - ai sistemi di pianificazione e controllo si aggiungono anche le **tecniche dei progetti** che, sebbene la letteratura le consigli solo quando si vogliono realizzare *vere* innovazioni, spesso debordano creando quella che in gergo viene chiamata "progettite", un modo di fornire alle scuole risorse aggiuntive che però introduce al loro interno un corpo che si muove secondo una dinamica rapsodica - scrivere progetti, trasformarli in piani realistici quando approvati, attuarli nei tempi previsti, documentare puntualmente l'intera attività ed infine elaborare report che soddisfino i controllori - creando non poche volte un conflitto con la vita ordinaria delle istituzioni che li adottano.

- B) Le **tecniche di progettazione didattica**, specialmente quelle che traducono gli standard di competenze, conoscenze ed abilità in una sequenza di unità (*Unit*) che, fornite agli allievi in modo additivo, dovrebbero comporre il profilo finale mirato, valutato tramite prove centrate su alcuni degli standard di prestazione previsti. In questo contesto, accanto a modi *corretti* di applicazione di tali tecniche, troviamo un'area (difficilmente quantificabile) di modalità poco attendibili oppure pratiche limitate alla compilazione di documenti. La discriminante tra queste due modalità è data dalla concezione *umana* del processo di apprendimento, similmente ad un viaggio svolto in comune alla scoperta del mondo e di sé, in cui gli insegnanti immettono la capacità di orchestrare i saperi tenendo conto dei ragazzi che si trovano di fronte a delle opportunità che via via si presentano nel cammino. Risulta invece inefficace l'interpretazione meccanicistica dei modelli di progettazione centrata sul risultato di apprendimento (*Outcome Knowledge*), dove non emerge dall'allievo il *tutto* del cammino di crescita e maturazione nel modo peculiare del conoscere umano, bensì la somma di prestazioni viste come tasselli di un puzzle. In questo secondo caso si finisce per fare della didattica asettica e disincantata che dimentica i reali dinamismi dell'educazione e le esigenze dell'anima degli allievi, ma anche degli stessi insegnanti. In non pochi casi, sono le direzioni degli organismi formativi ad adottare questo approccio allo scopo di ridurre al massimo l'imprevedibilità e la varietà della vita che vi si svolge e che, anche non volendolo, trasformano l'esperienza del sapere in unità programmate e messe in atto in modo pedissequo,

creando inoltre una tensione innaturale riguardante la valutazione. Ciò rischia di creare uno spaesamento degli insegnanti che, di fronte all'inefficacia di tale modo di procedere, reagiscono abbassando l'asticella dei traguardi formativi reali, e aggravando la distanza esistenziale (non solo psicologica) tra i giovani e la cultura formale.

- C) Vi è infine la didattica *facilitativa*** che mira ad apprendimenti inconsapevoli, come quelli centrati sul gioco, o su altre modalità (i premi, la gara, le sequenze proposte dai software didattici...) realizzate nella forma della *stampella*, che non agiscono sui dinamismi propri della conoscenza. Le protesi aiutano chi non è autonomo a recuperare la funzionalità di un organo, ma nel campo dell'educazione queste tecniche possono congelare le possibilità della persona di accedere ad un livello più alto di relazione con il mondo e con se stessa. Sono strumenti della didattica facilitativa i giochi didattici, la competizione tra gruppi basata su domande che richiedono una, e una sola, risposta giusta, la sostituzione delle letture con i video, i percorsi bell'è fatti senza criticità e senza slanci, costruiti secondo un canovaccio *gradevole*, la semplificazione dei compiti complessi riducendoli a un serie di esercizi semplici, l'esposizione svolta nel modo del flusso di coscienza piuttosto che tramite argomentazione. A questo elenco va aggiunta l'insistente tentazione da parte degli studenti, non raramente suggerita dagli stessi insegnanti, di trovare risposte comode tramite Chat-GPT ed altri strumenti dell'IA. Si tratta di trucchi del genere *spinta gentile* o "*nudge*". Gli autori di questa teoria², che proviene dall'economia, fanno due esempi: avvicinare prima di dormire le scarpe da ginnastica al letto per facilitare l'uscire a correre al mattino oppure, sempre di sera, preparare il cibo sano che troveremo già pronto il giorno successivo. Essi dichiarano che questa spinta rispetta la libertà della persona, ma non si accorgono che moltiplicando i supporti ambientali invece che agire sull'esercizio consapevole della volontà, si asseconda la debolezza dell'io, si sottrae loro il momento della svolta, si impediscono i dinamismi del desiderio che mettono in moto le forze di vita. In tal modo agli allievi viene sottratta l'esperienza, di cui già mancano, insieme alla fierezza per essere stati in grado di andare oltre i propri limiti e pensarsi "più" capaci. I sostenitori del *Game-based Learning* affermano che, divertendosi, a scuola si ottengono risultati migliori, ma occorre essere chiari su come vengono intesi questi risultati: possiedono un reale consistenza tale da mettere in moto le ampie e spesso inconsapevoli potenzialità dell'in-

² C.R. SUNSTEIN e R. THALER, *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Milano, Feltrinelli, 2022.

telligenza umana? Consentono di migliorare il rapporto col mondo e di perfezionare il cammino di scoperta di sé e del proprio posto nel mondo? Spesso questo approccio, ridotto a mera *gamification*, diventa un espediente per avvicinare in modo piacevole i ragazzi alle attività didattiche, nella medesima postura del cliente di un servizio web³. Di fronte allo stato di apatia dei ragazzi, l'utilizzo di strumenti della didattica facilitativa che mirano a *provocare* conoscenze senza passare dalla motivazione e dall'ingaggio reale banalizza gli apprendimenti lasciandoli nello stato di nozioni ed operazioni inerti che debbono essere solo ripetute. Questo modo di procedere non finisce per trattare lo studente come un consumatore solleticandone i sensi, assecondando il desiderio di comodità e convincendolo che si sta facendo cultura?

La tecnodidattica non confida nell'umano

Dall'analisi delle tre categorie di cui si compone la tecnodidattica, penso emerga in modo chiaro che non stiamo parlando di una didattica che fa uso delle più varie tecnologie, cosa assolutamente necessaria ed anche meritevole se impostata entro una chiara prospettiva pedagogica e sociale, non scritta in astratto ma confezionata come un vestito su misura dei ragazzi che vivono in quel preciso contesto, in quanto amplia la possibilità della mente umana, estende le relazioni e la cooperazione tra i vari attori della formazione, moltiplica le occasioni di ingaggio reale, consente un uso flessibile dei tempi, ma soprattutto sollecita e rende più *fertile* l'intelligenza naturale.

La tecnodidattica è invece una tecnologia caratterizzata da una concezione artificiale (ed artificiosa) dell'accesso alla conoscenza che, operando in modo disincantato, non dialoga con la persona come soggetto di un'avventura di esplorazione del reale e tende a produrre processi programmati, controllati al fine di azzerare gli imprevisti.

Il suo segno distintivo sta nel fatto che nella persona, e nel rapporto con gli altri, non accade nulla di nuovo o, meglio, di più di ciò che è stato già pensato in anticipo.

In tal modo l'umanità (non solo dell'alunno, ma anche degli insegnanti, dei genitori e degli altri soggetti della comunità) risulta spaesata, senza punti di riferimento e povera di ragioni convincenti per cui mettersi pienamente in gioco nel cammino formativo.

Potremmo dire che *la tecnodidattica non si fida dell'essere umano*, e questo proprio in un tempo nel quale le nuove generazioni manifestano l'urgenza radicale

³ <https://www.vitecolearning.eu/game-based-learning-gamification-differenze/>

di avvertire uno sguardo confidente su di sé da parte di qualcuno che merita la loro fiducia, un desiderio ed una nostalgia mai avvertiti con questa intensità nelle stagioni precedenti, ma che nel tempo nuovo sono indispensabili alla vita come l'aria per respirare. Esattamente la condizione che rende possibile quell'empito di entusiasmo che scaturisce dalla consapevolezza di essere qui e ora proprio là dove siamo chiamati a giocare la nostra esistenza come dono ricevuto e da ridonare.

Marc Fumaroli afferma che uno dei peggiori rischi del nostro tempo consiste nella "scuola inconsistente", quella abitata da un soggetto estraniato dalla realtà ed inconsapevole del suo effetto su di essa, incapace di governare i suoi sensi e il loro coordinamento, la sua coscienza e la sua vita di relazioni, poiché provvisto di «protesi comode: parcellizzazione interiore, gregarismo e autismo». Egli afferma in modo netto che «mai l'educazione ha dovuto rispondere a una simile sfida».⁴

La tecnodidattica, nelle sue differenti versioni, è la prospettiva cui si sono ispirate molte delle innovazioni o mode che, soprattutto nei due ultimi decenni, hanno affollato la scena travagliata della scuola. Ma questa stagione ha portato, tranne che in una minoranza di casi eccellenti, perlopiù ad esiti insoddisfacenti.

Più che di *innovazione*, quel modo di pensare per cui ogni cosa che già esiste - buona o cattiva che sia - deve essere sostituita da un'altra che possiede il carattere della novità, c'è bisogno di *rinnovamento* ovvero compiere il lavoro cui tutti gli esseri umani sono impegnati in ogni tempo della storia, finalizzato a rendere nuova la tradizione, restituendole la luminosità e la promessa di vita che abbiamo a nostra volta ricevuto dalle generazioni che ci hanno preceduto. Una vicenda che non riguarda solo il metodo educativo, ma anche la salvezza, come scrive magistralmente Walter Benjamin: «Il passato reca con sé un indice segreto che lo rinvia alla redenzione. Non sfiora forse anche noi un soffio dell'aria che spirava attorno a quelli prima di noi? Non c'è, nelle voci cui prestiamo ascolto, un'eco di voci ora mute?... Se è così, allora esiste un appuntamento misterioso tra le generazioni che sono state e la nostra. Allora noi siamo stati attesi sulla terra. Allora a noi, come ad ogni generazione che fu prima di noi, è stata consegnata una "debole" forza messianica, a cui il passato ha diritto».⁵

La svolta della cultura viva

Solo dopo la pandemia è emersa con maggiore chiarezza la svolta profonda che sta trasformando il mondo dell'educazione, riassumibile nella frase "mettere in vita la cultura". Una prospettiva in cui alla scuola ed alle altre istituzioni for-

⁴ FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno*, Milano, Adelphi, 2011, p. 405.

⁵ BENJAMIN V., *Sul concetto di storia*, Torino, Einaudi, 1997, p. 23.

mative è richiesto di orchestrare un'operazione culturale che coinvolga tutta la comunità educativa, dove la conoscenza del mondo è vissuta come una ricerca condivisa, finalizzata a mettere in moto i dinamismi naturali dell'intelligenza degli studenti: curiosità, partecipazione, sensatezza, operosità, esultanza. In tal modo essi vengono sollecitati alla "scoperta esistenziale" della propria vocazione personale come forza-passione che illumina ed alimenta il loro apporto creativo e fecondo alla comunità.

Il "tempo nuovo" può essere concepito come il tentativo di indirizzare le energie educative in un accompagnamento autorevole dei giovani nell'attraversamento di un territorio sconosciuto, e non del tutto abitabile, fornendo quella dotazione essenziale e significativa che possa accendere in loro il desiderio di compimento della novità che hanno ricevuto con il loro nome, tentando di fornire al meglio il proprio personale contributo a cambiare ciò che di negativo la modernità ha portato con sé.

È una cultura non cattedratica, ma dal valore esistenziale, in quanto oggi è divenuta urgente, prima della domanda "cosa devo conoscere?", quella più radicale di "come devo vivere umanamente?". Una questione assolutamente non pacifica, in quanto gli adolescenti ed i giovani si trovano in un ambiente in continua trasformazione, mancante di un sistema di credenze accolto come ovvio. Essi sono chiamati ad assumere una postura di combattimento contro i demoni esteriori ed interiori che li vorrebbero disumanizzare, avendo la fortuna di essere sostenuti da adulti che li accompagnano alla ricerca della *dolcezza di vivere* e insegnino loro *l'arte di rendersi felici*⁶ specialmente quella più urgente: saper combattere la noia e dello scoramento, forme nuove del male di vivere cantato da Eugenio Montale.

Oggi non viviamo in un contesto simile a quello che Célestin Freinet poneva alla base del suo «metodo naturale», ovvero una scuola «vivente, naturale continuazione della famiglia, del villaggio, dell'ambiente».⁷ Pertanto, ed a maggior ragione di allora, non basta limitarsi a garantire un ambiente di apprendimento sufficientemente ricco e stimolante, bypassando la motivazione che rappresenta l'elemento più importante della didattica operativa, ma serve proteggere gli alunni offrendo loro una prospettiva purificata da catastrofismi e scetticismo, ed uno stile di comunità operosa che trasmetta fiducia e speranza nel futuro, sollecitandoli ad impegnarsi da protagonisti in un modo di apprendere che doni loro senso di efficacia, utilità e gusto.

In tal modo, questa generazione di alunni, grazie al livello più elevato di sensibilità e criticità di cui sono in possesso, può scoprire il valore e la forza di qualcosa che è già dentro di loro, che urge con l'impeto del desiderio e che

⁶ FUMAROLI M., op. cit., p. 88.

⁷ FREINET C., *Il metodo naturale. L'apprendimento della lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

permette loro di apprendere e crescere davvero, senza accontentarsi di rimasticature superficiali e mediocri.

Così, il percorso degli studi può offrire agli alunni ciò di cui hanno estremo bisogno: qualcosa che non muore, che rimane stabile e si arricchisce nel tempo, che conforta specie nelle fasi di buio e fonda un'esistenza serena e dedicata a ciò che possiede valore.

Sono tre le condizioni necessarie per sviluppare questa idea viva di cultura:

- 1) Lo *sguardo* o disposizione verso l'altro da parte degli adulti: ogni persona possiede una struttura impulsiva derivante da un bisogno radicale di senso circa le domande ultime, unito ad un desiderio di pienezza, ragionevole a modo suo, apparentemente autosufficiente, ma alla radice in cerca di adulti che la riconoscano ("essere stato atteso" da chi "è lì per te"). Adulti capaci di «lavorare su di sé» in modo sincero e espressivo di un cuore unificato e generoso.
- 2) La necessità di costruire negli organismi formativi, sottraendoli dagli stati di solitudine professionale e dalle tante riunioni, veri *luoghi di educazione* dove gli insegnanti possano vivere e coltivare un'amicizia professionale, smettano l'affanno degli adempimenti, ma si incontrino con lo stile familiare di comunità che dà spazio a ciò che fa bene a loro ed agli allievi.
- 3) Una *leadership pedagogica* attenta a che l'organismo formativo non cada preda della bulimia di iniziative e di progetti e dall'ossessione dell'immagine, ma che ogni mossa risuoni come dedizione al bene dei ragazzi ed ai giovani. Dove lo sguardo, il linguaggio, la serietà professionale alimentino, negli adulti e quindi negli allievi, il desiderio della scoperta, della conoscenza «incorporata» nelle opere.

Tutto ciò accade entro un ambiente *confidente*.

L'affidabilità è una condizione stabile, che riguarda più la persona dell'insegnante che il suo ruolo: per essere ascoltati è inutile e controproducente «mostrare i gradi», ma è necessario giocarsi in relazioni autentiche.

Naturalmente, occorre essere competenti: i ragazzi impiegano poco tempo per capire se siamo davvero preparati. A smuovere la loro fiducia-affidamento è però l'autenticità della persona dell'insegnante quando mostra di essere lì per loro e che nella sua esistenza risuoni il desiderio che diventino ciò che sono in potenza.

Sono sorpresi quando vi è stima e collaborazione tra colleghi. Amano l'esperienza, ed il lavoro, se attratti dall'adulto che possiede qualità che vogliono far proprie. Amano i *cinque minuti di celebrità*, anche producendo brevi video dove mostrare agli altri cosa hanno saputo fare con ciò che sanno.

Di contro soffrono il giudizio, sono assetati di parole di riconoscimento (sincero, ancorato a fatti reali) di ciò che di buono possiedono, e di un aiuto per riuscire a compiere il prossimo passo in avanti.

Pochi sanno che il grande poeta Giorgio Caproni era un maestro elementare che ha insegnato nelle scuole romane per ben 35 anni; che nell'ultimo periodo ha chiesto al direttore che gli venisse attribuita una sezione composta esclusivamente da quaranta orfani provenienti da un istituto religioso, alunni spesso ostili anche verso i compagni, che odiavano tutti e tutto perché non avevano genitori che li venivano a prendere all'uscita. Come afferma lui stesso «è stata la più bella esperienza della mia vita di insegnante. Quando camminavamo per strada mi venivano dietro felici, poi venivano a casa a trovarmi... Molti ci vengono ancora, si son fatti uomini e non mi hanno dimenticato. Li trattavo da pari: leggevo loro poesie e facevo ascoltare musica... Anch'io, assieme a loro, ero felice»⁸.

È molto appropriata la sua riflessione sul metodo, molto prossima alla critica della tecnodidattica di allora (che pure si limitava alla scrittura dei "piani didattici"): «Più che tracciare un piano di lavoro da seguire punto per punto, credo dunque che [...] non mi resti altro da fare che chiamare a raccolta tutte le poche virtù che possiedo, e di puntare soprattutto su quell'amore (amore eguale comprensione, eguale intelligenza, eguale conoscenza) che senza dubbio è il primo "sesamo" capace di schiudere ogni porta e di sciogliere ogni nodo. Capire, più che studiare, i bambini di fronte ai quali mi trovo; e capire, più che studiare, me stesso, in modo da potermi adeguare a loro. Questo mi sembra l'unico piano onesto ch'io possa fare...»⁹.

Da questa sintesi del suo modo di porsi con i suoi alunni, possiamo trarre un grande insegnamento che risulta decisamente attuale per il nostro tempo: dando per acquisita l'importanza della preparazione sempre aggiornata e perfezionata (che Giorgio Caproni perseguiva come tratto di tutta la sua vita), la maestria dell'educatore si riconosce dalle sue virtù: l'abbandono dell'atteggiamento di chi fa dei bambini un oggetto di studio come se insegnare si riducesse ad una procedura standard da adattare alla classe, lavorando su di sé allo scopo di uscire dal proprio ego e lasciare il posto a loro. Più che di metodo, si tratta di una disposizione amorosa, mettendo in moto quella forza che permettere di schiudere ogni porta e sciogliere ogni difficoltà, ma che non si limita ad un sentimento che si prova verso i ragazzi, in quanto è vera solo se loro stessi la riconoscono come quell'affezione che li conduce a provare la soddisfazione della comprensione, la consapevolezza della propria intelligenza e il gusto della conoscenza perseguita aggiungendo le proprie forze a quelle della classe o del gruppo.

⁸ MATTEI P., *Un nonsochè che assomiglia alla felicità. Santi, chiese strade e varia umanità di Roma*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2024, p. 147.

⁹ *Ibidem*, p. 146.

Quelle indicate da Caproni sono caratteristiche non di una persona isolata, ma di una *comunità educativa che nasce da insegnanti capaci di sostituire l'ego con il noi, generando vita.*

Molte autorevoli ricerche¹⁰ mostrano che l'efficacia della scuola è posta in relazione non tanto con il metodo o le risorse disponibili, ma con tre caratteri della comunità educante:

- la condivisione di un insieme di valori riguardanti i giovani, l'educazione, il compito della scuola e connotati da speranza e fiducia nel futuro;
- l'adozione di uno stile di insegnamento di tipo formativo, che ponga lo studente al centro del suo cammino di crescita;
- il senso di appartenenza degli insegnanti al proprio istituto e la partecipazione alle attività collegiali allo scopo di costruire insieme ai colleghi la cultura della scuola, arricchita dalle pratiche e dalle riflessioni che si svolgono di anno in anno.

Perché vi sia una vera cooperazione tra insegnanti, occorre elaborare un'intesa di fondo che riguardi tutta la comunità. Lo studio dei curricula dei paesi più sviluppati mostra che due terzi di questi sono "larghi un chilometro ma profondi un centimetro". Esito della tendenza che ha portato le autorità a reagire alle problematiche dell'educazione attraverso un'iperproduzione di norme che moltiplicano i temi etici a carico delle scuole, generando così una didattica segnata da superficialità che enfatizza l'allarme per le emergenze e non consente quella disposizione positiva sulla realtà che favorisce un'autentica formazione.

Questa intesa avviene solo selezionando i nuclei portanti del sapere, ancorandoli a compiti di realtà significativi e sfidanti, lavorando in stretta cooperazione con i colleghi in modo da offrire agli studenti una consegna aperta, da gestire in gruppo a partire dall'idea iniziale; in tal modo essi non si trovano costretti entro un percorso standard, ma sono chiamati ad assumere autonomamente quelle decisioni che portano ad un risultato dotato di valore, compresa la scelta del modo con cui presentare ed argomentare in pubblico i risultati di quanto prodotto.

Un apprendimento naturale, compiuto e risonante

Serve inoltre una svolta verso *l'apprendimento naturale.*

Gli insegnamenti bell'è fatti creano un solco tra il momento dell'assunzione del sapere e della sua ripetizione ai fini valutativi ed il momento dell'intervento

¹⁰ UNESCO, *Re-immaginare i nuovi futuri insieme. Un nuovo contratto per l'educazione*, Brescia, La Scuola – SEI, 2019.

nella realtà; richiedono all'alunno uno sforzo ingiustificato di estraniamento e colloca lo studio in uno spazio-tempo separato dalla loro vita, tanto che spesso, a chi lo interroga su cosa hanno fatto a scuola, essi rispondono «niente» o «ci siamo divertiti». Anche i giochi e l'attivismo bulimico non generano sicurezza e creano una barriera tra la vita scolastica ed il tempo successivo, non aiutando ad elaborare un progetto di vita focalizzato sulle loro reali attitudini e passioni.

Il metodo naturale pone gli alunni nel vivo nelle tensioni del mondo circostante che li coinvolgono direttamente e che suscitano dubbi e interrogativi; è quindi maggiormente in grado di sollecitare i dinamismi che rendono la persona capace di conoscenza del reale e di consapevolezza di sé trovando il proprio posto nel mondo. Esso segue i passi dell'operazione culturale: vedere e ascoltare, domandare, approfondire, giudicare, agire, riflettere, comunicare quanto conquistato ed argomentarlo insieme ai compagni. Non necessariamente in questa precisa sequenza: dalle storie della *formazione riuscita* risulta la maggiore efficacia di attività che traggono avvio dall'esperienza reale per poi, una volta che gli studenti sono messi in gioco, accompagnarli verso la scoperta del sapere ancorata ad un'operosità concreta. In tal modo, il metodo naturale si caratterizza dal disvelamento del sapere provocato dagli studenti nel tentativo di portare a termine una consegna che li interessa personalmente.

Un'importanza decisiva va riservata al *mettere in opera gli allievi*, in gruppo ed individualmente, entro compiti sfidanti dotati di valore per gli altri oltre che per sé. È davvero grande l'intelligenza che passa attraverso le nostre mani. L'utilizzo frequente della parola *laboratorio* nel definire il luogo, ed il modo, dell'ingaggio dei ragazzi entro veri compiti, e non solo esercizi, richiama direttamente la figura dell'artigiano, un'istituzione tipicamente medioevale che ha saputo adattarsi all'epoca del meccanicismo, dell'automazione, della digitalizzazione ed ora dell'intelligenza artificiale. Possiamo affermare che nei contesti educativi, come nel lavoro, visto il declino della figura dell'operatore che esegue diligentemente le operazioni richieste, si sta diffondendo la figura del neo artigiano che impara lavorando con le mani, ciò che nel recente "*Manifesto del lavoro buono*"¹¹ viene così spiegato: "Per comprendere se una persona è veramente preparata gli si chiede: 'cosa hai saputo fare con quello che sai?' È dalle opere che sono passate dalle sue mani che ne possiamo capire il reale valore; sono l'evidenza convincente che ci si può fidare di lei in quanto 'uno del mestiere'. Lavorare non è solamente 'fare', ma è anche 'conoscere', in quanto la persona umana – come afferma Aristotele – ha ottenuto dalla natura le mani proprio perché è intelligente. Chi possiede

¹¹ <https://www.cnos-fap.it/notizia/convegno-pensare-con-le-mani-manifesto-del-lavoro-buono>

capacità tecniche può mettersi all'opera rispondendo al desiderio di pienezza che sorge dalla sua anima".

Quando incontrano la cultura in modo interessante e realistico, oltre che in stretta consonanza con il proprio mondo interiore, essi acquisiscono la disposizione umana dell'apertura al tutto che rende fruttuoso il tempo dello studio. Tale approccio sollecita l'alunno a proiettarsi in avanti guidato da passione e ragione, lo forma all'autoefficacia ed alla capacità di autoregolazione aiutandolo così ad assumere decisioni personali e fondate¹². È così che il metodo naturale risulta favorevole alla formazione di identità radicate, volitive e ricche di passione.

Nell'opera, le persone in gruppo si espongono al vento del mondo reale, non accumulano saperi rimasticati e pensieri bell'è fatti, ma mettono in gioco tutto di sé per fare cose nuove o cose già conosciute ma fatte in modo nuovo, sempre perfezionate.

L'opera attrae tutto ed è generativa del tutto. Come è avvenuto, ad esempio, nel caso del compito di realtà dal titolo "*GREEN IS NOW - Community energetica per la ricarica ecologica dei veicoli elettrici*" realizzato l'anno scorso dagli allievi del II anno del corso *Operatore alla riparazione dei veicoli a motore* del CNOS-FAP di Vercelli, dal titolo "*Community energetica per la ricarica ecologica dei veicoli elettrici*".

L'avvio dell'attività ha consistito in una consegna aperta: ideare un progetto teorico di transizione ecologica su larga scala, schematizzandolo e infine concretizzandone la visione per mezzo di un modellino fisico. Dal confronto previo tra formatori, centrato sulle sfide presentate dall'elettrificazione della mobilità e al contempo consapevoli della scarsità di materie prime per la produzione di batterie, è emersa l'idea di proporre loro una soluzione di *sharing economy* applicata all'energia fotovoltaica domestica e di rappresentarla in un plastico realizzato tramite stampa 3D, integrandolo con un circuito elettrico funzionante, alimentato da un pannello fotovoltaico.

I ragazzi hanno affrontato questa sfida con entusiasmo, ed ognuno ha trovato nel gruppo il modo di mettere in gioco le sue personali capacità; è così che il lavoro ha potuto procedere in modo fluido, con l'apporto di tutti, senza nascondimenti né tattiche dilatorie e soprattutto senza mai abbassare l'asticella della sfida.

Chi ha esperienza di questo modo di gestire la didattica, sa che il laboratorio è uno spazio sempre aperto, non rinchiuso nel ristretto campo della *pratica*, in quanto l'agire concreto, quando è veramente gestito dai ragazzi, mette in moto l'intero arco dei dinamismi umani: la comprensione, le relazioni, l'immaginazione, l'intesa, la cooperazione, l'operatività, la riflessione, la condivisione. L'azione

¹² BANDURA A., *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, W.H. Freeman, 1997.

umana porta con sé la forma di apprendimento più potente, quello sociale. Ed accade frequentemente che uno dei membri del gruppo sia in un certo momento illuminato da un'idea innovativa che convince i compagni e che sorprende anche gli stessi formatori, i quali vedono in essa la possibilità di compiere un passo in avanti nel fare formazione.

L'emergere di un'idea illuminante ci aiuta a distinguere tra *intervento* ed *avvenimento*: il primo è nella totale disponibilità degli insegnanti e risponde spesso ad un disegno chiamato progetto, mentre il secondo indica un'esperienza che accade per sua forza propria, che emerge lungo il percorso come novità che spinge a guardare ciò che si sta facendo da una prospettiva nuova. La comparsa di avvenimenti di questa speciale natura significa che nell'attività didattica operano forze misteriose che procurano quel *di più* che stupisce ed apre la mente. I ragazzi ne sono naturalmente ricettivi, mentre ai formatori è richiesta una dote morale, l'umiltà, che richiede un lavoro su di sé così da saperli vedere con il giusto sguardo e comprenderne il valore, lasciandosi guidare in un passo ulteriore del cammino di crescita personale e di comunità che per sua natura è sempre proiettato in avanti.

L'emergenza di segni creativi fa parte delle esperienze che vengono chiamate *risonanza*, quella relazione primaria, ed a due sensi, con il mondo che accade quando ci si lascia colpire e trasformare da una voce che ci parla tramite avvenimenti - incontri, difficoltà, tensioni, consolazioni... - che non dipendono unicamente da noi - ma di cui ci alimentiamo e che ci rendono felici.

Hartmut Rosa, per spiegare il modo in cui avviene l'esperienza della risonanza, concentra la sua critica sul fattore che sta nel cuore del progetto della tarda modernità: rendere il mondo disponibile all'uomo, considerato come una preda da porre sotto attacco in "punti di aggressione" così da poterne entrare in possesso. Ma impostare i rapporti con il mondo puntando sull'utilizzo di tecniche di dominazione - che riguardano anche la conoscenza - porta ad uno snaturamento della realtà. Infatti, il tentativo di rendere disponibile sempre più mondo minaccia sempre di fallire. Quando si mette mano in modo sempre più invasivo e "razionale" a programmi istituzionali e "culturali" di possesso, accade un esito imprevisto: il mondo che si vuole rendere disponibile in realtà si ritrae, diventa illeggibile e silenzioso, tanto che il soggetto è portato a fuggire da questa immagine sbiadita che non gli parla, non lo illumina, non genera stupore, non lo aiuta a chiarire l'enigma del proprio io, non indica la strada né suscita dedizione.

La risonanza è una forma speciale di sintonia che scaturisce per forza propria, non disponibile all'uomo, e che si può sperimentare di fronte ad una persona, un paesaggio, un prodotto della creatività umana come un romanzo, un quadro, una canzone, oppure, come nel nostro caso, un'idea brillante comunicata da uno studente. È un tipo di legame con il mondo in cui siamo portati in alto ed

in avanti, in un presente che si dilata, mentre il fulcro dell'io non è più centrato sul nostro piccolo ego, ma si espande nelle relazioni risonanti che intratteniamo con la realtà, divenuta prossima, amica, nell'attesa fiduciosa di un dono nuovo.¹³

Molti sono però i momenti ordinari, scontati, freddi, come molte sono le mosse infeconde, senza valore, fatte come se non ci riguardassero davvero personalmente. Ma fortunatamente, accadono misteriosamente avvenimenti rivelatori la cui forza a noi indisponibile, e verso cui il nostro essere è in perenne tensione, gratificato dal sentimento di sentirci, e poter essere, migliori.

Il filosofo Patrick Curry afferma: «Ciò che è selvaggio e misterioso, ciò che non può essere calcolato, controllato o comprato e venduto, è al centro di ciò che ci rende umani e rende la vita degna di essere vissuta. E nell'impero della modernità, è sotto attacco...La condizione contraria della modernità non è la pre-, la post- o persino la non-modernità; è la pienezza della vita. L'incanto è un'esperienza di quella condizione e un promemoria della sua verità.»¹⁴

¹³ ROSA H., *Indisponibilità. All'origine della risonanza*, op. cit., 2024.

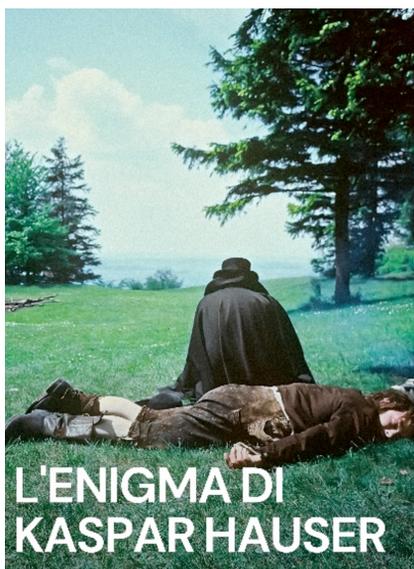
¹⁴ https://www.patrickcurry-co-uk.translate.google/?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=it&_x_tr_hl=it&_x_tr_pto=sc



Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

CINEMA
per pensare e far pensare



L'enigma di Kaspar Hauser

(tit. orig. Jeder für sich und Gott gegen alle)

Regia: Werner Herzog
Soggetto, sceneggiatura: Werner Herzog – Jacob Wassermann
Cast: Bruno S. (Kaspar Hauser), Walter Ladengast (prof. Georg Daumer), Brigitte Mira (signora Käthe), Willy Semmelrogge (direttore del circo)
Musiche: Popol Vuh
Scenografia: Henning von Gierke
Costumi: Gisela Storch
Montaggio: Beate Mainka-Jellinghaus
Fotografia: Jörg Schmidt-Reitwen
Genere: biografico, drammatico
Paese di produzione: Germania
Anno d'uscita: 1974
Formato e durata: colore, 106 minuti

In un angolo del centro della città di Ansbach, nella regione della Baviera, in Germania, si trova un monumento dedicato ad una figura suggestiva e alquanto misteriosa. Si tratta di Kaspar Hauser, nato nel 1812 e morto nel 1833, all'età di soli ventuno anni. Egli fece la sua prima apparizione pubblica - si comprenderà ben presto come il termine 'apparizione' sia quanto mai appropriato - in una piazza di Norimberga il 26 maggio 1828. Immobile, con una lettera in mano, nella posizione in cui lo ritrae il monumento, Kaspar, una volta che alcune persone gli si furono avvicinate incuriosite e gli ebbero rivolto alcune domande riguardanti la sua identità e la sua provenienza, non seppe che dire, in dialetto bavarese: «Voglio diventare un cavaliere, come lo era mio padre!» e «Cavallo! Cavallo!». Kaspar Hauser sapeva appena camminare. In seguito, raccontò come egli aveva trascorso la sua vita fino a quel momento in una condizione di assoluto isolamento, rinchiuso e nutrito da un ignoto carceriere, fin dai primissimi

¹ Già ordinario di *Didattica generale e pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze umane.

anni della sua vita in uno scantinato buio, senza aver mai avuto idea alcuna del mondo e non aver mai potuto venire a conoscenza dell'esistenza di altri esseri umani. A motivo della sua origine incerta, e a causa della sua morte, avvenuta molto prematuramente e in modo tragico, in circostanze del tutto misteriose, la figura di Kaspar Hauser, soprannominato il *fanciullo d'Europa*, destò un grande interesse, tale che ricercatori e scrittori dedicarono al personaggio più di ottomila volumi e più di ventitremila tra saggi ed articoli. Ad Ansbach c'è un museo che conserva gran parte di tali scritti e una serie di oggetti appartenuti a Kaspar Hauser. La vera storia di quest'ultimo è tuttora avvolta nel mistero, anche per le circostanze della sua morte, provocata dalla ferita al petto inferta con un pugnale. Tra le diverse ipotesi circa l'origine di Kaspar, c'è quella che fosse un figlio illegittimo nato in una famiglia altolocata, addirittura la famiglia reale dei Baden, che aveva voluto nascondere. Werner Herzog, stimato come uno dei massimi esponenti del cosiddetto nuovo cinema tedesco, volle dedicare al fanciullo d'Europa uno dei suoi film più celebri, un'opera cinematografica di grande pregio artistico e di grande spessore e valenza in termini di significato sul piano morale. Per questi motivi si ritiene che il film potrebbe essere proiettato e successivamente discusso proficuamente con soggetti dalla fine dell'adolescenza in poi. Il titolo in italiano, sebbene suggestivo, *L'enigma di Kaspar Hauser*, non corrisponde a quello originale tedesco, che tradotto suona come *Ognuno per sé e Dio contro tutti*. Herzog confeziona una sua versione della vicenda, creando una narrazione filmica coerente ed estremamente affascinante, rispettando alcuni aspetti irrisolti della ricostruzione storica del personaggio, ma enfatizzando una serie di snodi problematici, di dilemmi si potrebbe dire, che egli offre alla visione da parte dello spettatore, lasciandogli ampio margine di interpretazione. A Herzog comunque interessa sottolineare la crucialità del tema del confronto tra il singolo individuo e la comunità sociale. Il film è disseminato di simboli, metafore e passaggi visivi e linguistici di rilevante spessore sul piano di una loro possibile valorizzazione in ambienti dialogici, educativi e didattici. Si tratta comunque dell'immagine di una sofferenza da parte di un individuo 'solo contro tutti'. Su tale immagine vale davvero la pena lavorare con soggetti dalla fine dell'adolescenza in poi, perché Herzog costruisce per lo schermo una versione emblematica della vita di Kaspar Hauser, versione in grado di far riflettere su una serie di temi e motivi di indubbio valore sul piano educativo e più estesamente etico. È in gioco l'idea di persona quale soggetto vivente avente diritto al rispetto della sua unicità, della sua irripetibilità e della sua originalità, in altre parole della sua libertà. Kaspar è dunque nel film questo giovane apparso dal nulla, improvvisamente, al centro di una piazza della città di Norimberga. Lo spettatore lo ha visto rinchiuso nella cella e successivamente ha visto anche che il suo misterioso carceriere lo ha liberato portandolo in quella piazza alle prime luci di

quel giorno di Pentecoste del maggio del 1828. Il momento della sua apparizione coincide con l'inizio del suo percorso, si potrebbe dire, di socializzazione, con più esattezza, di integrazione sociale, un'integrazione che gli costerà sangue, anche letteralmente alla fine della vicenda, e che assumerà i tratti piuttosto, e più precisamente, dell'assimilazione. A contatto con 'maestri' di varia tipologia, Kaspar dovrà imparare a vivere in uno specifico contesto sociale, con la sua cultura, fatta di regole e usanze, talvolta rigide e indiscutibili. Da questo punto di vista il film è senza dubbio coinvolgente, e spesso doloroso e commovente, se solo si cerchi di entrare in sintonia empatica con l'"extraterrestre" piombato improvvisamente sulla Terra. In un passaggio dialogico, a colloquio con il professor Georg Daumer, uno dei suoi insegnanti ufficiali, Kaspar pronuncia una frase che merita di essere presa in considerazione e interpretata rispetto ad uno dei suoi possibili significati. Kaspar proclama, al suo maestro: «Sì, ho proprio l'impressione che la mia apparizione su questa Terra sia stata una caduta pesante.» Kaspar mostra di possedere una mente e un modo di ragionare simili a quelli di un bambino. Non a caso si trova particolarmente bene quando interagisce proprio con i bambini, che nei suoi confronti mostrano gentilezza e dedizione, e con gli animali. Anche le donne, ed in particolare la generosa signora Käthe, si distinguono per la capacità di cura e di attenzione verso Kaspar. Ma dal momento in cui egli entra nel contesto sociale si attua nei suoi confronti un'azione collettiva e quasi concertata per istruirlo in modo assai convergente alle norme sociali, ai dettami della fede, e a taluni assiomi considerati indiscutibili della scienza e della logica. Densi di significato, e anche capaci di far intuire la sofferenza di Kaspar in una realtà che tende a conformare rapidamente il suo modo di sentire e di pensare, facendolo sentire incompreso e solo, seppure finalmente in relazione con altre persone, sono le scene quando egli si trova a doversi confrontare con il suo precettore, il professor Georg Daumer, ma soprattutto con un professore di logica. Quest'ultimo gli pone quesiti rispetto ai quali si attende risposte in linea appunto con la logica, e non divergenti, seppure plausibili, come quelle che sa produrre il fanciullo d'Europa. Cruciale è anche la scena in cui Kaspar si trova alla presenza di tre persone tra le quali due reverendi. Uno di loro gli prospetta la necessità di credere, senza alcun dubbio o incertezza, alla verità dei dogmi religiosi, ma Kaspar afferma che prima deve 'capire' le cose che vede. Kaspar dimostra così, in varie occasioni e circostanze, di avere punti di vista differenti da quelli 'normali', e di conseguenza fornisce interpretazioni divergenti rispetto a ciò gli sta o gli accade intorno. Spesso ha delle 'visioni' sorprendenti, che lo spettatore del film può interpretare. Sono visioni sovente enigmatiche, e per questo interessantissime sul piano delle differenti spiegazioni che esse sono in grado di generare. Kaspar vede paesaggi lontani, rigogliosi, in cui non è mai stato, o ripide salite ove si arrampicano uomini, donne e bambini, avvolti

nella nebbia, verso una sommità in cui incontreranno la morte. O ancora una carovana in viaggio nel deserto, che si perde nella vastità della sabbia, e che si ferma perché davanti ci sono delle montagne. La carovana viene riorientata da un vecchio cieco che, in luogo della bussola, che si rivela inutile, adopera i suoi sensi ancora attivi per assicurare i suoi compagni di viaggio circa l'inesistenza delle montagne di fronte a loro, montagne che – dice il vecchio – esistono solo nella loro immaginazione. Poi, assaggiando la sabbia e volgendo il suo volto verso il sole, indica la giusta direzione per riprendere il cammino. Kaspar, in virtù della sua ingenuità, del suo animo bambino, dell'assenza in lui delle incrostazioni culturali umane, sa vedere cose che chi sta attorno non è in grado di percepire. Il messaggio è profondo: non sempre la cultura prodotta dagli uomini è in grado di far vedere una realtà autentica, sovente tale cultura rende le persone cieche, o le induce ad orientarsi verso prospettive predeterminate e poco o per nulla in accordo con l'originalità dell'individuo. Molto significativa al riguardo è la scena in cui Kaspar osserva incuriosito la fiamma di una candela, poiché egli non ha mai visto il fuoco. Non conoscendo la sua pericolosità, quando fa per toccarla si scotta, e mentre gli astanti ridono di lui, egli comincia a piangere. La fiamma simboleggia la conoscenza, il sapere, quello legato alla cultura. Ma l'incontro con quella cultura è per Kaspar un incontro che gli provoca lacrime, sofferenza. A Kaspar viene rimandata così dalle persone che gli stanno attorno un'immagine di sé, della sua personalità, deformata dal conformismo sociale. Il rispecchiamento con gli altri umani, con i quali si trova a doversi confrontare, è per lui un'esperienza continuamente dolorosa. Un'immagine simbolica, al riguardo, la si riconosce quando egli si specchia nell'acqua di un abbeveratoio di legno, e il suo viso assume diverse deformazioni. Come l'acqua in movimento non gli consente di vedere i tratti autentici del suo volto, così il contesto tumultuoso degli umani che lo vorrebbero accogliere secondo le loro regole, gli nega la sua prospettiva originale e in qualche modo, assieme a quella, anche la sua vera identità. In un passaggio di grande spessore sul piano emotivo, e di assoluta valenza sul piano simbolico, Kaspar racconta, per iscritto, un fatto doloroso che gli era capitato: «Giorni fa avevo seminato con le piantine di crescione il mio nome per intero. Era venuto tutto quanto molto bene. Mi aveva dato una gioia talmente grande che ora non riesco nemmeno a descriverla. E ieri, ritornando dal giro in barca, ho visto che qualcuno era entrato nel giardino ed ha calpestato completamente il mio nome. Allora, io ho pianto per molto tempo. Però io voglio di nuovo seminare il mio nome.» Ed è significativo che Kaspar voglia affidare ad un foglio questo racconto, scrivendolo. In effetti il tema della parola scritta nel film di Herzog torna spesso, inducendo lo spettatore a riflettere sulla valenza della scrittura, meglio sarebbe dire sull'ambivalenza di tale pratica umana. La parola scritta è in grado di dare identità, affermandola, ma anche di minacciarla.

Scrivere è in genere un modo per dire di sé, per affidare all'esterno qualcosa che si sente e si pensa e che si vuole comunicare, ma Kaspar, in un altro momento interessante del film, si chiede se scrivere lo aiuterà a sentirsi più libero. È evidente lo scarto possibile tra la natura originale dei pensieri e dei sentimenti del fanciullo d'Europa e la costrizione esercitata da parole codificate e in qualche modo convergenti verso significati, da esse veicolati, appartenenti ad una cultura esterna e predefinita. Ed è sempre la scrittura che assicurerà e sancirà la 'verità' su questo personaggio enigmatico alla fine del film. Quand'egli, morto, giacerà su un tavolo anatomico e sarà esaminato da un gruppetto di medici, questi scopriranno che egli aveva una parte del cervello più sviluppata dell'altra. Il segretario delle autorità cittadine, un omuncolo dinoccolato e quasi deforme, non a caso interpretato da un attore di statura particolarmente ridotta, annoterà scrivendo su un diario tutto ciò che i medici dicono durante l'autopsia. Sicché sarà la parola scritta quella che assicurerà la 'spiegazione' del misterioso e bizzarro giovane 'caduto pesantemente' in quel contesto sociale. Inquietanti, e nello stesso tempo illuminanti, sono le parole che questo segretario dice all'uscita dalla seduta autoptica. Rivolgendosi al cocchiere che lo attende per riportarlo a casa, egli dice: «Oggi è una giornata che non ci dimenticheremo. Prendete il mio cappello e lasciatelo di fronte alla porta di casa mia. Oggi ho deciso di andarmene a piedi... Un magnifico processo verbale, un processo verbale esatto. Metterò scritto sul verbale che hanno trovato delle malformazioni su Kaspar Hauser. Finalmente per questa stranissima persona abbiamo trovato la giusta spiegazione come non se ne possono trovare di migliori.» La scrittura e il linguaggio dunque, simboli della cultura dominante, seppelliscono definitivamente, senza comprenderlo, ogni elemento di originalità e di divergenza presente in Kaspar Hauser, fornendo per l'enigma una spiegazione 'scientifica' e per questo ritenuta 'esatta', e bollandolo banalmente con il marchio della pazzia.



Società italiana al 2024: urgenza di uscire dal “galleggiamento nella medietà”

Evidenze e riflessioni sul 58° Rapporto Censis 2024

RENATO MION¹

“Si torna a ragionare in termini di crescita”

Se la sindrome italiana del 2024 è il “galleggiamento nella medietà”, in cui restiamo impigliati, “senza capitomboli rovinosi nelle fasi recessive, né scalate eroiche nei cicli positivi”, il 58° Rapporto Censis 2024², immediatamente invita a tornare a ragionare in termini di crescita. È necessario, infatti, superare un rassegnato realismo, sollecita subito il dott. Valeri nella sua articolata prolusione, perché “il nodo di come sostenere il progresso della società italiana non può più essere rinviato”. Anzi, il “galleggiamento” nasconde insidie, che bisogna innanzitutto decifrare, per poterne uscirne quanto prima. È ciò che intende fare il Rapporto in questione.

1. Il contesto internazionale, ma anche il fabbisogno interno

Tutto quello che conta sembra accadere fuori dall'Italia. Per la gran parte dell'opinione pubblica lo sviluppo della nostra società sembra dipendere dai grandi eventi esterni che sfuggono al nostro controllo: dal cambiamento climatico (49,5%), dalla piega che prenderà la guerra in Medio Oriente (46%), dalle crisi economiche e finanziarie globali (45,7%) e dalla guerra in Ucraina (45,2%). Con un distacco di circa dieci punti si collocano poi le migrazioni internazionali provocate da siccità, guerre e instabilità politica (35,7%); più distanziate si accenna alle tensioni geopolitiche tra Cina e Stati Uniti (31%) e infine agli effetti delle innovazioni tecnologiche (26,1%), come la congiuntura negativa dell'industria europea dell'auto, causata dalla concorrenza delle vetture elettriche di

¹ Professore emerito, Ordinario di Sociologia delle Gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

² FONDAZIONE CENSIS, *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma, 2024, pp. 465.

fabbricazione asiatica. Sono tutti eventi che ci introducono in un'era di scontento globale dove la *speranza* rischia di diventare *nostalgia*. In questo contesto internazionale pesa non poco l'onda della cronaca nera (78,7%), degli scandali dei politici (68,5%), o dei personaggi famosi (52,5%), per cui ci si ritrova in un clima di impotenza di fronte alle grandi questioni in gioco, che la spettacolarizzazione di eventi, anche insignificanti, rende ancor più pesante e incerta³.

1.1. L'anno dei record

Il Censis ricorda il 2024 come l'anno dei record, degli occupati e del turismo estero, ma anche della denatalità, del debito pubblico, dell'astensionismo elettorale (alle ultime elezioni europee fu del 51,7%, segnando il record rispetto al 1979 in cui si fermò al 14,3%), ma soprattutto del "ceto medio che si sfibra". Emerge infatti sfiducia nei sistemi democratici, per cui è molto difficile salire nella scala sociale (85,5%), e dove anche i politici pensano più a se stessi che ai cittadini (84,4%). Tutto ciò dovrebbe fornire un sussulto di fiducia rispetto al galleggiamento "soporifero", e invece negli ultimi vent'anni (2003-2023) il reddito disponibile lordo pro capite si è ridotto in termini reali del 7%. Nell'ultimo decennio anche la ricchezza netta pro capite è diminuita del 5,5%. Per il 71,4% degli italiani l'Unione europea, senza riforme radicali, è destinata a sfasciarsi. Il 68,5% ritiene che le democrazie liberali non funzionino più. Il 66,3% attribuisce all'Occidente (USA in testa) la colpa dei conflitti in corso in Ucraina e in Medio Oriente. In una società che ristagna, le questioni identitarie sostituiscono le attese delle classi sociali tradizionali e assumono una centralità inedita nella dialettica sociopolitica. Si mira anzi a irrobustirle, adottando la logica dell'amico-nemico, dove perciò il 38,3% degli italiani si sente minacciato dall'ingresso dei migranti, il 29,3% prova ostilità per chi ha una concezione di famiglia, diversa da quella tradizionale; e il 21,8% vede il nemico anche in chi professa una religione diversa. Ottenere un maggior riconoscimento sociale e più diritti per la propria identità individuale diventa un preciso obiettivo strategico, facendo così affiorare una moltitudine di (piccoli?) gruppi identitari, ciascuno in lotta per superare ogni forma di esclusione, "presunta"⁴. Si è insomma sviluppata una "guerra delle identità", entro confini identitari rigidi, con cui ci si spinge a prospettarsi una mutazione anche morfologica della nazione, perfino nel colore degli occhi e dei capelli (sic). La si ritrova nello svilupparsi e stabilirsi delle diverse classi di età⁵ e per qualche aspetto anche nella stessa definizione di "italianità". Lo stesso prototipo italiano, si materializ-

³ *Idem*, pp.4-6

⁴ *Ibidem*, p. 11-13.

⁵ *Ibidem*, p. 15.

zerebbe così in una persona “nata in Italia, che parla italiano, conosce la storia e le istituzioni del Paese, ne rispetta le leggi, e ne professa la religione. La metà dei giovani di seconda generazione (47,2%) si definisce credente e praticante e segue rigorosamente i precetti della propria religione”⁶. Vive il quotidiano dalla tavola alle relazioni interpersonali. Il suo linguaggio è in continua evoluzione per l’innesto di espressioni culturali e valoriali nuove.

1.2. “La fabbrica degli ignoranti”⁷

Non è solito il Censis usare titoli così espliciti, ma nel prosieguo della sua lettura della società italiana ne spiega le ragioni, che riteniamo di un certo peso e opportunamente documentate. “Il livello di apprendimento dei giovani al termine dei diversi percorsi di studio della scuola primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore non raggiunge i traguardi di apprendimento”⁸.

Il crescente numero di laureati (8,4 milioni, pari al 18,4% dei 25enni) e l’accesso di massa alle informazioni, facilitate dai dispositivi digitali, hanno finito per mascherare la stessa condizione di ignoranza, per la diffusa mancanza di conoscenze di base, che rende i cittadini più disorientati davanti alla complessità. Un disorientamento, che si allargherebbe a tutte le fasce di età, con riferimento ai grandi personaggi ed eventi della storia italiana (55,2%), mondiale (49,7%) ed altre gravi distorsioni cognitive, incapaci di attivare verifiche critiche. In questo clima di *laissez faire* e di leggerezza, facilmente possono attecchire convinzioni irrazionali, pregiudizi antiscientifici (per es. “che l’intelligenza delle persone dipenda dalla loro etnia 13,1%”), stereotipi culturali, suggestioni puramente emotive, tesi indimostrate, leggende metropolitane, che infine rendono difficile l’esercizio del pensiero critico, e la decodifica anche delle proposte politiche. Si crea uno spazio che facilita generiche risposte rassicuranti e ogni forma di demagogia. Se il disarmo culturale indebolisce l’esercizio del pensiero critico, l’offerta di risposte semplici e rassicuranti può apparire convincente, ma rende l’individuo pericolosamente esposto alla manipolazione. Di questa sottile minaccia è importante rendersene consapevoli, perché le nostre scelte siano oculate, critiche e aperte alla progettualità.

⁶ Ibidem, p. 16-18.

⁷ ...e “TUTTOSCUOLA”, con altrettanta icasticità a pieno titolo di copertina, ribatte... “Ma anche di eccellenze”_(Dicembre 2024, XLIX - n. 647).

⁸ Ibidem, 19 e ss.

1.3. I conti che non tornano

In ambito lavorativo l'attuale ciclo dell'occupazione risulta positivo, nonostante i segnali poco incoraggianti che provengono dall'andamento del Pil. Si ha più lavoro, ma meno Pil; più lavoro, ma lavoro più povero, con un chiaro impoverimento delle famiglie stesse. Gli occupati hanno superato la soglia dei 24 milioni, mentre nei primi sei mesi dell'anno si era attestata a 23.878.000. La debolezza della domanda interna però è stata in buona parte compensata da una domanda estera forte, specie dagli Stati Uniti, dalla Germania e dalla Francia. A compensare l'indebolimento dell'industria, che nei primi otto mesi del 2024 ha riportato una forte caduta, si è osservata una forte ripresa del turismo (447 milioni di presenze nel 2023)⁹ con un incremento del 18,7% rispetto al 2013, insieme a quello del turismo interno, cresciuto del 10,9%, specie nelle città di Roma, Venezia, Milano e Firenze.

Con un turismo in forte e consolidata espansione, il settore della ristorazione è alla ricerca di manodopera, specie di cuochi (39,8%) e camerieri (35,3%) in alberghi e ristoranti, le cui condizioni di lavoro però non sempre facilitano la domanda. Ugualmente di difficile reperimento rispetto al fabbisogno delle imprese è stata nel 2023 la quota di alcune figure professionali. Tra gli under 29enni è stato infatti difficile reperire il 34,1% delle professioni intellettuali, scientifiche, di elevata specializzazione e il 33,3% di quelle tecniche. Nel 38,9% non si riesce a trovare giovani che vogliano fare gli artigiani, gli agricoltori e gli operai specializzati, in particolare, specialisti e tecnici della salute: infermieri e ostetriche (70,7% del fabbisogno, farmacisti 66,8%, medici 64%). Mancano all'appello il 34,6% nelle professioni sanitarie riabilitative e il 43,6% nelle professioni qualificate, come massaggiatori, operatori socio-sanitari e addetti all'assistenza della persona (26,1%), necessari a causa del crescente e progressivo invecchiamento della popolazione. Il 21,5% delle famiglie non riesce infatti a trovare collaboratori domestici, figure che assistano un familiare non autosufficiente. Mancano badanti, idraulici (47,7%), elettricisti (40,2%), operai e conduttori di impianti industriali, conduttori di veicoli o macchinari mobili e di sollevamento (38,5%), installatori e manutentori di attrezzature elettriche ed elettroniche (33,9%)¹⁰.

La componente giovanile sembra stia ritrovando sensibilmente una rinnovata centralità e un nuovo dinamismo nel panorama lavorativo. Il suo potere negoziale sta conoscendo un apprezzabile incremento, che chiede però un diverso approccio da parte delle imprese e dei datori di lavoro, oltre che una ridefinizione delle politiche di gestione del capitale umano. Infatti, dopo una prima flessione

⁹ Idem, p.31. Cfr. anche il Rapporto PIAAC e le ITS Academy.

¹⁰ Idem, pp. 37-43.

del 2020, è seguito, nel 2023, un percorso di robusta espansione per i 15-29enni fino ai 3 milioni complessivi (1,8 di uomini e 1,2 di donne). Di riflesso il tasso di disoccupazione giovanile si è ridotto notevolmente dal 22,3% del 2019 al 16,7% del 2023, registrando un calo di 5 o 6 punti percentuali.

Sulla base di questi processi si profila di conseguenza il bisogno di un “approccio sistemico” al problema del reperimento, che metta allora in rete, istituzioni, scuola e aziende, perché i fattori che rendono determinati lavori meno attrattivi sono vari e intercorrelati. A ciò contribuisce sia la contrazione delle fasce più giovani della popolazione, sia il debole tasso di natalità, ma anche il progressivo spostamento della domanda di lavoro verso figure ad elevata specializzazione, come nell’emergente settore dell’Intelligenza Artificiale¹¹, il quale sta spingendo verso il suo sviluppo. Ciò induce tuttavia a porre l’attenzione, su fattori che rendono determinati lavori meno attrattivi di altri, e come il sistema educativo e formativo del Paese riuscirà a rispondere alla domanda di lavoro nei prossimi anni, tenendo conto che il sistema di welfare pubblico, sempre sotto attacco, è bisognoso di costanti e realistici miglioramenti.

2. L’attenzione ai giovani

Non è abituale per il Censis che l’analisi della condizione giovanile occupi gli spazi ordinari e quotidiani dei suoi programmi, orientati maggiormente ai settori economici, di welfare, di ordine pubblico, industriale, sanitario e strategico. Il Rapporto di quest’anno invece ne fa oggetto di particolare interesse, rispetto ad una serie di problematiche piuttosto delicate, che così descrive: “Siamo di fronte ad una generazione di giovani con uno scarso peso demografico e grandi difficoltà a farsi ascoltare e a farsi capire dagli adulti. Molti di loro esprimono paure e fragilità inedite, che in alcuni casi sfociano in veri e propri disagi psichici: i genitori iperprotettivi, che non permettono ai figli di crescere e non si accorgono di come stanno; il ruolo dei social media nella costruzione di uno spazio indistinto, in cui i rapporti di amicizia e di amore rischiano di liquefarsi; la mancanza di modelli valoriali largamente condivisi e di modelli di comportamento collettivi, sostituiti dal primato dell’Io e del benessere individuale; la pandemia prima e il susseguirsi di eventi catastrofici a livello globale poi, sono le tante cause che vengono addotte per spiegare il malessere diffuso, ma difficilmente misurabile. Ciò preoccupa la vita

¹¹ Già stiamo assistendo alla competizione dei due grandi blocchi USA e Cina, sia in qualità che in quantità. FUBINI F., Il duello (inatteso) Cina-USA: “L’Intelligenza Artificiale è il nuovo campo di battaglia. Competizione tra superpotenze e rischi tech. E l’Europa?”. Cfr. Corriere della Sera 31, gennaio 2025 pp.1 e 28.

dei giovani del nostro Paese e spesso li porta a vivere in uno stato di incertezza, a non riuscire a pensare in maniera positiva al loro futuro, a convincersi dell'impossibilità di essere artefici del proprio destino".¹²

2.1. Figli fragili e ansiosi di genitori fragili e ansiosi, ma insieme resilienti e positivi

È questa un'ulteriore chiave di lettura della condizione giovanile che emerge dal Rapporto. Il 58,1% di loro tra i 18-34 anni si sente fragile (tra i 35-64enni lo sono il 49,7%). Il 56,5% dichiara di sentirsi solo (50,6% tra gli adulti). Il 69,1% ha bisogno di sentirsi assicurato, rispetto al 60,7% dei 35-64enni. Si tratta di stati d'animo legati all'incertezza, alla paura di non farcela, alle difficoltà sperimentate nel reggere il confronto con i pari. Più degli anziani, sono i giovani a mostrare i segnali di una sofferenza maggiore. Il 51,8% dichiara di soffrire stati d'ansia o depressione, contro il 40,8% dei 35-64enni ed ultra. Il 32,7% dei 18-34enni soffre di attacchi di panico rispetto al 23,8% di adulti e al 4,2% di anziani. Il 18,3% soffre disturbi nel comportamento alimentare, anoressia, bulimia, mentre la quota scende al 12,8% tra gli adulti e all'8,2% tra gli anziani.

Vi è ancora una sintomatologia che dà il senso di quanti giovani non stiano bene con se stessi: il 29,6% dichiara di essere in cura dallo psicologo, ma, dato ancor più problematico è quel 16,8% che assume sonniferi e psicofarmaci. Vi è quindi un'esplicita consapevolezza a cui si risponde con un maggior ricorso allo psicologo, che ha assunto oggi nelle scuole un ruolo sempre più richiesto, al punto che il Parlamento ha varato l'adozione di un "*bonus psicologo*" per offrire anche ai meno abbienti la possibilità di un confronto e sostegno. Il Rapporto constata infatti che in questa fascia di età stanno aumentando i casi afferenti a qualche tipo di malattia mentale: nel 2022 i Centri di salute mentale territoriali (Csm) erano giunti a 149.597 per i giovani dai 18 ai 34 anni. Di questi, 63.552 avevano tra i 18-24 anni e 86.045 tra i 25 e 34 anni. Sono cifre, purtroppo ancora in crescita (del 23,7% tra i 18-24enni) rispetto al periodo pre-pandemia, così che, rilevando un segno sempre più precoce dei sintomi, sollecitano l'opinione pubblica ad una maggior attenzione¹³.

Vi è però anche un'altra faccia de "i giovani-2024": una maggioranza silenziosa e operosa, fatta di giovani che studiano, lavorano, sono soddisfatti della vita, programmano di andare all'estero per cercare una via migliore alla propria realizzazione, con un atteggiamento fiducioso e propositivo. Gli occupati fra

¹² Idem, p.54 e ss.

¹³ Idem, p.57

i 25-34enni infatti raggiungono i 4.187.000, di cui 1.392.000 (il 31,7% del totale) sono laureati, in crescita continua del 14% dal 2019 ad oggi: il 19,3% dei dirigenti di aziende private e delle amministrazioni pubbliche ha meno di 40 anni. Anzi nel terzo trimestre del 2024 sono quasi 200mila i titolari e i soci d'impresa con meno di 30 anni. L'ultimo Censimento dell'agricoltura aveva contato 104.886 aziende con a capoazienda un giovane con meno di 40 anni. Di questi il 19,4% era laureato e il 27% dichiarava di avere creato l'azienda ex novo.

In ambito universitario, i giovani ricercatori con meno di 35 anni sono oggi 3.944, in aumento del 138,3% rispetto al 2019, mentre i titolari di assegni di ricerca risultano 10.676 (+18,7% dal 2019 al 2023). Al gennaio del 2025¹⁴ la *disoccupazione* generale si è rilevata ai minimi storici con il 5,7%, il livello più basso, da quando esistono le serie storiche (nel 2004). Anche nel gruppo dei Neet si osserva una contrazione, con una riduzione del 28,3% rispetto al 2019. Nella fascia dei 15-19enni, questa è scesa dal 22,1% del 2019 al 16,1% del 2023, con una leggera riduzione del divario di genere dal 4% al 3,4%. Rimane però ancora fragile il lavoro domestico, che negli ultimi due anni per la crisi economica ha perso 140.000 posti, sostituiti dall'aumento del personale italiano rispetto a quello straniero, caratterizzato spesso da lavoro irregolare.¹⁵

2.2. La sicurezza, componente privilegiata della qualità della vita

La diffusione dell'incertezza aumenta il bisogno di sicurezza e di protezione, che sta diventando una componente fondamentale della qualità della vita, soprattutto a livello individuale (89,2%), perché aiuta a combattere l'ansia (57,3%). Cresce così la domanda di dispositivi e servizi per l'incolumità della persona, che sviluppa un florido e variegato mercato privato della sicurezza a tutela della persona e delle abitazioni. Non ci si chiede più se proteggersi, ma come proteggersi. L'85% degli italiani possiede almeno un dispositivo per la difesa della propria abitazione, il 50,1% delle famiglie pensa che investirà di più nella sicurezza domestica, mentre nell'anno accademico 2022/2023 sono stati 10.847 gli studenti iscritti ai corsi di laurea inerenti alla criminologia e alla sicurezza interna e internazionale. In ogni caso, avere un'arma a portata di mano rappresenta senza dubbio anche una tentazione ad usarla¹⁶.

¹⁴ Cfr. *Disoccupati ai minimi termini, ma crescono gli italiani inattivi*, in "Avvenire", 8 gennaio 2025.

¹⁵ CENSIS, *58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*, Roma, 2024, pp. 156-160.

¹⁶ Idem, p. 67.

La sicurezza però non deriva soltanto dalle armi personali o dai sistemi di difesa della casa, ma anche da un forte *sistema di welfare e di buona sanità, la cui crisi*, oggi conclamata, non è senza dolorosi e inequivocabili effetti sulla vita collettiva, la coesione sociale e la stessa qualità della vita, prima percepita come un fattore e virtuoso e distintivo del nostro Paese. Da tempo esso era ai vertici della graduatoria delle istituzioni più apprezzate, ma oggi, dopo l'esperienza del Covid, sembra entrato in una crisi molto pericolosa, ancor più di quella della sicurezza della casa. L'83,6% degli italiani dopo il Covid si aspettava investimenti più massicci, mentre si è tornati alle liste di attesa che invece si allungano (23,7%), a personale demotivato e tentato dalla fuga. Alcuni settori in particolare hanno subito una progressiva privatizzazione della spesa, come quello odontoiatrico, oftalmologico ed oculistico, facendone aumentare il senso di sfiducia sul Servizio Sanitario Nazionale e il rischio di dover vivere senza welfare, o di dover aiutarsi nelle varie forme dell'autosufficienza privata. Da fonte di sollievo per le famiglie e di copertura dai grandi rischi sociali, l'assistenza sanitaria si è capovolta in un costo che pesa sui budget familiari con conseguenze anche molto pesanti¹⁷.

Con una successiva e rapida carrellata il Censis si è allargato ad occuparsi anche degli ambiti, in cui le persone non si sentono per niente sicuri¹⁸, nonostante il welfare pubblico e gli altri strumenti assicurativi: innanzitutto dai furti e dall'essere vittime di reati (25%), quindi dalla solvenza del mutuo in caso di morte o di inabilità al lavoro (24,7%), dalla morte prematura del principale portatore di reddito in famiglia (23,6%), dalla perdita del lavoro, disoccupazione e difficoltà reddituali (22,5%), dagli errori, danni, negligenze nell'esercizio della propria professione (20,7%), dalla inabilità e non autosufficienza (20,2%), dai redditi e dal tenore di vita nella vecchiaia/pensione (19,8%), dagli attacchi informatici con furti di identità sui conti bancari (19,4%), dall'istruzione e formazione dei figli (16,9%), ecc. È il portato di una insicurezza trasversalmente diffusa nella vita delle persone, soprattutto per quelle non autosufficienti.

2.3. I luoghi delle relazioni e la solitudine tra le pareti domestiche

Gli italiani si contraddistinguono per una positiva inclinazione alla relazionalità, che ritengono importante anche per il proprio benessere psicofisico. Le reti relazionali, amicali e sociali rappresentano un valore fortemente riconosciuto e generalizzato: sono un modo per scambiarsi risorse materiali e garantirsi nelle

¹⁷ Idem, pp. 203-204. Il Censis annota anche "odissee sanitarie" e ridotta tutela sociale.

¹⁸ Idem, p. 213.

difficoltà un sostegno reciproco (83,9%). Sono anche sempre elevati i livelli di soddisfazione (*molto*, il 22,7%; *abbastanza* 58,3%) per le relazioni vissute, specialmente nei rapporti familiari (quasi 9 su 10), di cui il 33,2% *molto* e il 56,1% *abbastanza*, soprattutto tra i giovani. Si tratta di quella rete di relazioni, che si mantiene e si rinforza nel tempo libero, anche per mezzo di concrete e reali occasioni di incontro e di condivisione. Il 58,8% degli italiani incontra i propri amici almeno una volta alla settimana: tra i giovani arriva al 90%, specialmente tra i 15 e 19enni, mentre è evidente una rarefazione dei legami tra le persone più anziane. I luoghi della convivialità sono stati i ristoranti e i bar (46,6%), a cui segue un'ampia gamma di altri luoghi del "fuori casa": ambienti lavorativi/universitari (21,4%) e associativi, fino ai luoghi dello sport (palestre, campetti), i parchi, i centri commerciali, oppure quelli virtuali, vissuti nei social network. Il 90% li considera molto importanti anche per la qualità della vita collettiva, perché rendono più vivibile il territorio (93,7%), favoriscono il benessere soggettivo (83,4%), aiutano a combattere la solitudine e la depressione (81,9%), possono infine sviluppare interazioni amicali che poi si sviluppano in nuove relazioni concrete. Sempre da un'indagine del Censis, circa un terzo degli utenti di internet (il dato supera il 47% fra i 30-40enni) sui social network ha intessuto relazioni, che poi si sono trasferite nella vita reale¹⁹.

La casa, solitamente luogo della sicurezza, può talvolta diventare anche il luogo della solitudine, per la mancanza di una rete sociale, o per la scelta volontaria di chiudersi come il caso degli hikikomori²⁰ (adolescenti che si isolano totalmente nella loro cameretta), ma anche a causa dell'invecchiamento, sempre in netto aumento, della popolazione. Nel 2023 le persone sole (dai single ai vedovi) erano complessivamente più di 8,8 milioni (in aumento del 18,4% dal 2013), in prevalenza donne (54,6% del totale), soprattutto per il progressivo allontanamento dei figli per ragioni di lavoro.

Anche le famiglie sono spesso formate da persone sole che rappresentano ormai il 34,4% del totale. I single non vedovi sono circa 5,8 milioni, con un incremento del 23,7% tra coloro che hanno meno di 65 anni. Il numero di chi vive solo è più basso al Sud, ove pure tende a crescere oggi. Tra gli over 74enni

¹⁹ Idem, 68-72

²⁰ *Hikikomori*: da una ricerca nazionale del 2022 sulla "Generazione Z", ("*Dipendenze comportamentali nella Generazione Z*"), realizzata dall'Istituto Superiore di Sanità su 8.700 studenti delle Scuole Secondarie Superiori, il fenomeno riguarda soprattutto i maschi e le fasce di età più giovani: nella popolazione tra gli 11 e i 13 anni circa l'1,8% ha dichiarato di essersi isolato tutti i giorni negli ultimi 6 mesi (più di 30 mila studenti delle scuole medie); nella fascia 14-17 anni la percentuale è dell'1,6% (circa 35.700 studenti delle scuole superiori). La prevalenza è maggiore nel genere femminile: l'1,9% nelle scuole medie fino ad arrivare al 2,4% dei casi nelle superiori. L'età più critica è quella dei 13 anni, un dato che denota quindi la precocità con cui l'Hikikomori si manifesta.

invece l'incontro con gli amici nel tempo libero si abbassa del 40%, e si viene a ridurre progressivamente non solo nel numero, ma anche nella qualità della soddisfazione (i molto soddisfatti sono il 14,5% contro il 22,7% che si colloca sulla media). Pur in presenza di una badante spesso le case degli anziani diventano luoghi di solitudine, e finiscono per accentuare quella sensazione di isolamento, che può sconfinare nella depressione e diventare un rischio concreto della nostra società. In essa, infatti, l'isolamento delle persone sta crescendo sia per effetto della *singleness*, ma anche per l'illusione che la socialità virtuale attraverso i media possa sostituire il contatto con gli altri nel mondo reale.

Ciò chiama in causa quella felice cultura della solidarietà, che in questi ultimi tempi però deve affrontare il rischio non utopico, né irrilevante, del suo indebolimento, anche in Italia. Il segno più evidente è dato dalla trasformazione qualitativa che il *volontariato* sta subendo. Rispetto al passato, sembra che esso stia cambiando forma e agisca su piani diversi da quelli originari. Si sta rafforzando infatti più spesso l'asse *solidarietà-utilità sociale-benessere personale* e meno quello della *gratuità-appartenenza-dedizione-sacrificio*, che nelle passate catastrofi, subite dall'Italia negli ultimi anni, aveva assunto una rilevanza e apprezzamento unico²¹. La sfida infatti è sempre quella di continuare a coltivare i valori fondanti della solidarietà, per non indebolirne il ruolo e il suo valore di collante, che ha contribuito in maniera efficace a sostenere l'Italia nei momenti delle varie ricostruzioni dagli eventi catastrofici.

3. Il territorio e le reti di comunicazione

Preoccupa inoltre lo spopolamento intorno al 20% con più di 13 milioni di persone nelle aree interne, dove più è evidente il calo della natalità e l'invecchiamento della popolazione. Esso appare inevitabile, nonostante gli sforzi di tipo finanziario e l'utilizzo del PNRR, sulla cui attuazione è stato fatto affidamento anche per realizzare i grandi progetti di riforma per l'Italia (giustizia, Pubblica Amministrazione, ambiente imprenditoriale, superamento dei divari territoriali). Sono però aree molto ricche di un patrimonio naturale e culturale, per cui vale la pena di sviluppare strategie di resistenza all'impoverimento, come il turismo interno e internazionale. Se pur si è lontani dai circuiti del turismo di massa, tuttavia può essere incrementato dalla tutela e dinamicità delle "pro loco"²², dall'incremento

²¹ <https://www.corriere.it/argomenti/buone-notizie>. "Il volontariato è ancora, e lo sarà in futuro, vitale per la società italiana". L'ha sottolineato anche Mattarella nel discorso di fine anno. È possibile approfondirne gli aspetti attraverso i dati Istat e i vari Rapporti del "Terzo settore" e della Caritas.

²² CENSIS, 58° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, Roma, 2024, pp. 276-294.

del trasporto pubblico locale e da altre proposte più localizzate sulla base delle tradizioni e usanze locali, e oggi anche dalla proposta di acquisto di case private “a un euro”, con l’impegno di restaurarne l’immobile. Rimangono sempre problematici però i temi del consumo del suolo e dei rifiuti smaltiti nelle discariche. Sono tuttavia in crescita le aree protette, quelle naturali e delle riserve particolari.

3.1. I consumi delle famiglie: insostenibile leggerezza dei redditi e abitudini ecosostenibili

I consumi delle famiglie costituiscono un pilastro fondamentale dell’economia italiana, e sono in profonda correlazione con la crescita del Paese. Però oggi sembra svilupparsi un calo della propensione al consumo, e quindi una più forte tendenza al risparmio. Vi sono state alcune contrazioni in ambiti che riguardano la vita quotidiana: generi alimentari (-1,0%), vestiario e calzature (-5,6%), mobili ed elettrodomestici e manutenzione della casa (-6,0%). Sono cresciute invece vistosamente i consumi per l’informazione e la comunicazione (+1,3 nel 2023, +6,6% nel 2022), la cura della persona, i beni e i servizi vari (+1,2% nel 2023, +6,7% nel 2022)²³. L’onda lunga dell’inflazione ha inciso profondamente non solo sulle risorse economiche, ma anche sullo stato d’animo di quella parte delle famiglie, che non è stata in grado di difendere il proprio potere di acquisto²³.

Nonostante questa crisi, infatti il 45,7% delle famiglie dichiara di avere aumentato i consumi rispetto al 2023. Si è ridotta la propensione al risparmio: il 54,6% dichiara che i risparmi sono diminuiti rispetto al 2023, solo poco più di un terzo afferma di spendere come l’anno precedente. Il 9,1% dichiara di avere aumentato la quota del proprio risparmio. Vi è però una evidente e forte disuguaglianza tra le famiglie di livello socio economico basso (1,4%) rispetto a quelle di livello medio alto (16,7%). Il Nord è stata l’area in cui le famiglie hanno maggiormente ridotto i consumi per trasferire risorse al risparmio: 20,4% nel Nord-Ovest e il 29,4% nel Nord-Est. Su tale contrazione nella propria vita quotidiana e nella propria salute (33% completamente d’accordo, 55% abbastanza) ha avuto un impatto diretto anche l’aumento della coscienza di ecosostenibilità: il 16% degli italiani afferma di avere cambiato molto le proprie abitudini negli ultimi cinque anni²⁴. Un esempio di ulteriore sviluppo è visibile anche nella digitalizzazione dell’agricoltura, nella regolamentazione dei mercati, nell’aumento degli investimenti esteri e nello sviluppo della filiera della moda, settore di punta del made in Italy.

²³ Idem, pp. 321.

²⁴ Idem, pp. 323-338.

3.2. Media e immaginario collettivo

Il sistema dei media contribuisce in modo rilevante alla formazione dell'immaginario collettivo. Questo a sua volta condiziona i comportamenti individuali e i consumi di una società, molto più di quanto si creda. Le grandi narrazioni, infatti, e la ripetitività dei fatti della vita quotidiana, costruiscono quelle cornici di senso entro le quali ognuno di noi costruisce la propria identità. Esse sono indispensabili, ma spesso sono anche la base dei nostri pregiudizi, che vengono smentiti dalla realtà e tradiscono le attese che hanno generato. Di qui nasce il disincanto e quel senso di impotenza che spinge all'individuazione di un nemico, reale o immaginario, ma necessario, con il quale confrontarsi. E lo troviamo con facilità.

“Oggi, scrive il Censis, in un pianeta sempre più aperto, policentrico e multipolare è andata in pezzi anche l'idea che il futuro dell'Occidente fosse di farsi “mondo” con i suoi dichiarati valori universali di libertà e democrazia. Disinnescata però anche l'idea della “fine della storia”, abbiamo perso il conforto di una concezione teleologica della nostra esistenza, come pure la visione di un chiaro obiettivo finale da perseguire dentro un orizzonte di senso definito. La parola *fine* non è più meta, traguardo, obiettivo, ma declino, tramonto, stanchezza: (esempio ne è il tasso di astensionismo elettorale, se nelle prime elezioni dirette del Parlamento europeo nel 1979 è stato del 14,3%, nelle ultime votazioni europee è salito al 51,7%)²⁵. Di qui emergono le identità individuali, etniche, culturali, religiose, ecc., che, per il loro accresciuto valore sociale e quindi dei propri diritti, entrano in competizione. Ne è prova la prepotente irruzione nel discorso pubblico del linguaggio *politically correct*, dell'ideologia *woke*, della *cancel culture*, della inclusiva opzione linguistica *schwa*”²⁶.

D'altra parte, nel 2023 l'innovazione corre: l'8% degli italiani utilizza *ChatGpt*, e il 5% delle aziende attive in Italia adotta tecnologie di IA. L'opinione pubblica italiana, però sembra piuttosto preoccupata dalla nuova rivoluzione tecnologica annunciata. Sono numeri ancora ridotti, se confrontati con l'intenso dibattito scatenatosi sulla scia delle preoccupazioni destinate dalla nuova rivoluzione tecnologica. Tuttavia, già due terzi degli italiani sono convinti che gli effetti dell'occupazione saranno catastrofici e rapidi a causa della sostituzione degli esseri umani con computer o chatbot. Otto italiani su dieci, infatti, si dicono favorevoli all'introduzione di un'apposita regolamentazione all'IA, per non affidarci ai padroni della rete e delle nuove tecnologie: l'Europa, infatti, è ancora carente di applicazioni proprie, alternative alle piattaforme americane e cinesi, in grado di riflettere la propria cultura e i propri valori. Nell'ultima relazione annuale della

²⁵ Idem, pp. 367-370.

²⁶ Idem, p. 368.

Banca d'Italia, infatti, i 2/3 dei lavoratori italiani sarebbero esposti all'introduzione dell'IA e ai suoi effetti. Le professioni maggiormente coinvolte sarebbero quelle intellettuali, che richiedono competenze cognitive adeguate. L'impatto più forte riguarderà i lavoratori diplomati (il 36% sarebbe a rischio di sostituzione) e i laureati (31%), molto più delle persone in possesso di un titolo di studio inferiore (meno del 13%), con effetti più pesanti sulle disuguaglianze sociali. Le conclusioni a cui arriverebbe il Censis non sembrano certo le più ottimistiche²⁷.

3.3. Intelligenza artificiale: una minaccia o una opportunità?

Tuttavia, per correttezza scientifica,²⁸ il Censis conclude il suo capitolo anche con l'interrogativo: *Intelligenza artificiale: una minaccia o una opportunità?* Sebbene il 74,0% ritenga che gli sviluppi dell'IA siano al momento imprevedibili (lo pensano soprattutto il 78,6% dei diplomati e i laureati), e il 73,2% pensi che le macchine non potranno mai sviluppare una vera forma di intelligenza come gli umani, il 63,9% teme che l'avvento dell'IA segnerà la fine dell'empatia umana (... *rinsecchita*) a causa della crescente dipendenza dall'interazione con le macchine. Il 72,5% teme che le disuguaglianze tra ricchi e poveri si inaspriscano e aumentino le notizie non verificabili (68,3%). Sarà la fine della privacy (66,3%), ma anche dei lavori ripetitivi (37,4% del totale: con il 44,1% tra i giovani 14-29enni).

Anche i temi del lavoro saranno segnati dalla contrapposizione delle aspettative. Se da una parte per il 65%, (fra i 30-44enni: il 71,7%) gli effetti sull'occupazione saranno disastrosi a causa della sostituzione dell'uomo con computer e robot, dall'altra (43%) si creeranno posti di lavoro in nuovi settori. In ogni caso ne deriveranno non pochi problemi, per la sicurezza personale e collettiva, per la fine della privacy dei cittadini, per i sistemi informatici (71,3%). Prima fra tutte la difficoltà di distinguere il vero dal falso apporterà grandi rischi per le democrazie (75,8% degli anziani e 63,4% dei giovani). Il 55,9% si aspetta però il miglioramento delle cure mediche, della ricerca scientifica (45,4%) e della sanità, minor fiducia si potrà avere invece nei servizi forniti dalle amministrazioni pubbliche (27,5%), nell'informazione (21,2%) e soprattutto nell'istruzione (12,5%). Tutto ciò porta l'82% degli italiani a ritenere che debbano essere posti limiti ben precisi alle applicazioni dell'intelligenza artificiale attraverso un preciso regolamento²⁹, specialmente in ragione della tutela dei cittadini. In ogni

²⁷ Idem, p. 371.

²⁸ Idem, pp. 390-393.

²⁹ Cfr. anche il recente Documento della S.Sede, Dicastero per la Dottrina della Fede e Dicastero per la Cultura e l'Educazione Cattolica, "Antiqua et nova" (28 gennaio 2025) "Nota sul Rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana." Città del Vaticano, 2025. In esso

caso, il sentimento comune è maggiormente orientato alla preoccupazione per gli scenari che si stanno prospettando. Il documento stesso della S. Sede, sempre attenta e preoccupata della dignità dell'uomo e del bene comune, si esprime in termini aperti, ma anche prudenziali.

In conclusione, il Rapporto è un antidoto alle semplificazioni. È un invito a guardare al tutto e non solo alle sue parti, che però esso stesso analizza in modo molto preciso e contestualizzato. Con la sua lucida e accurata lettura della società italiana del 2024, il Censis sollecita tutti ad uscire dalla trappola del galleggiamento, del camminare "raso muro", per andare oltre e riattivare il coraggio di guardare al futuro con fiduciosa speranza, ben fondata e radicalmente costruita sulle costanti risorse della sua gente, proprio in ragione delle sue inossidabili capacità di ripresa, più volte sperimentate.

viene offerta una precisa lettura, come proposta prospettica, che: (...) pur non essendo esaustiva, essa è offerta a servizio di un dialogo che cerchi di individuare quelle modalità con cui l'IA possa sostenere la dignità umana e promuovere il bene comune[99]". Cfr. più ampiamente la Conclusione nei suoi passi finali nn.108-127.

Emergenze educative

Il XXVI Rapporto 2024 sulla Scuola Cattolica in Italia

GUGLIELMO MALIZIA¹

Anche nel 2024, il Centro Studi per la Scuola Cattolica ha pubblicato il suo Rapporto annuale. Esso è dedicato all'esame e all'approfondimento delle emergenze educative, sulla scia di Papa Benedetto XVI che lanciò la formula al singolare nel 2008. Va subito precisato che il volume non si limita a presentare le criticità più gravi, ma cerca anche di suggerire possibili vie di soluzione. Conclude il Rapporto la consueta analisi dei dati relativi alla scuola cattolica, riguardanti il 2023-24 con l'indicazione delle problematiche e delle prospettive più significative.



L'espressione "emergenza educativa" è ormai divenuta una terminologia comune e quasi scontata, ma quando *Benedetto XVI* la utilizzò nel 2008, indirizzando la sua Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, essa apparve come una formula nuova ed efficace, in cui tutti potevano facil-

mente riconoscersi². Dopo sedici anni, quella descrizione della situazione risulta ancora valida e le relative problematiche presentano segni di peggioramento. Ovviamente, l'emergenza è così ampia che non è immaginabile poterne elencare tutte le criticità che vi sono implicate. Pertanto, va subito precisato che il Rapporto analizza le problematiche che sono state ritenute più rilevanti nella prospettiva dell'educazione cattolica.

L'articolazione interna *si differenzia* parzialmente dall'impostazione consueta dei Rapporti dei CSSC. Infatti, l'attuale testo si distribuisce in due sole parti: la prima di carattere introduttivo unitario e la seconda più specifica e settoriale.

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Emergenze educative. Scuola Cattolica in Italia. Ventiseiesimo Rapporto, 2024*, Brescia, Scholé, 2024, pp. 298.

1. I tratti unitari dell'emergenza educativa

Nella prima sezione del volume si analizzano le caratteristiche della *cultura contemporanea* e si descrivono anche sul piano ecclesiale le radici dell'idea di emergenza educativa. Al riguardo la base va ricercata nella questione antropologica, almeno nel senso che ogni forma di educazione, ogni pedagogia, trova il suo punto di partenza in una concezione di uomo, in un'antropologia. Più precisamente la prospettiva teorica è affrontata nello studio di Adriano Fabris mentre l'ottica storico-ecclesiale è adottata nel saggio di Rossano Sala.

Il primo contributo mira a riportare l'emergenza educativa all'interno di un ambito culturale in cui sono implicate conseguenze etiche per tutti gli insegnanti e gli educatori. La sua disamina approfondisce i tratti della "mentalità comune", identificando soprattutto tre aspetti tra loro collegati: l'isolamento dell'individuo, la sua fragilità, l'indifferenza che da essi si origina. In altre parole, ci atteggiamento ad esseri digitali, pur rimanendo esseri analogici e ci adeguiamo pedissequamente alle procedure che ci vengono imposte.

A queste riflessioni si rapporta Sala, che – sulla base del magistero ecclesiale più autorevole, da Benedetto XVI a papa Francesco, e ai pronunciamenti della Chiesa italiana - identifica nel problema antropologico il centro dell'emergenza educativa e delle sue espressioni plurali. La questione fondamentale è la relazione strettissima che ogni pedagogia intrattiene con la rispettiva antropologia: se si vuole capire in profondità il senso di una proposta educativa, bisogna fare riferimento alla concezione di uomo a cui si ispira e che spinge ad adottare strategie concrete di diverso tipo

2. Una molteplicità di emergenze

Come si è detto sopra, l'elenco delle emergenze contenuto nel Rapporto non è esaustivo e non sarebbe stato possibile stilarlo. Tuttavia, quelle incluse sono certamente *relevanti*, in particolare dal punto di vista della scuola cattolica.

Anche se l'ordine in cui si succedono è puramente *casuale*, tuttavia è parso inevitabile iniziare dalla sfida della tecnologia e della comunicazione digitale: è il nuovo contesto in cui negli ultimi decenni si collocano i nostri sistemi sociali e gli educatori non possono sottrarsi agli interrogativi che tale situazione pone loro (Fabio Pasqualetti). Il contributo successivo si concentra sulla famiglia, istituzione educativa insostituibile, che oggi deve affrontare sfide inedite e complesse (Livia Caldei). Ad essa si possono rapportare pure le problematiche in cui sono coinvolti principalmente gli adolescenti, frequentemente a motivo della fragilità degli adulti che dovrebbero costituire per loro modelli di riferimento (Matteo Lancini). E ancora strettamente connessa risulta la crisi dell'identità sessuale, legata alla sfera più intima della persona e sottoposta oggi a sollecitazioni in

gran parte nuove (Mariolina Ceriotti Migliarese). A livello educativo generale viene rappresentata un'altra novità, ossia la ripresa della considerazione pedagogica riguardo all'etica delle virtù, che richiede di tenere in debito conto alcuni valori nel processo educativo (Luigina Mortari). La capacità di assumersi responsabilità, individuali e sociali, è poi richiesta oggi dalla sfida della sostenibilità ambientale che, sulla base del magistero di papa Francesco, si qualifica come ecologia integrale, cioè ricerca di una relazione equilibrata dell'uomo con la natura (Pierluigi Malavasi e Caterina Calabria). Da ultimo, principalmente in riferimento alla scuola cattolica, rappresenta una sicura emergenza (non tanto materiale quanto ideale) la mancanza di un'effettiva libertà di scelta educativa, che colloca l'Italia in una condizione anomala nel panorama internazionale (Guglielmo Malizia).

Una caratteristica trasversale delle attuali emergenze educative è l'*accelerazione* del cambiamento. Quest'ultimo è certamente augurabile, ma diventa problematico quando si muta in un deterioramento del mondo e della qualità della vita di gran parte dell'umanità.

3. La scuola cattolica in cifre

Il Rapporto termina con la consueta analisi delle informazioni statistiche sulla scuola cattolica, che aggiorna la situazione del relativo sistema all'anno scolastico 2023-24. Passando ai dati, le scuole ammontano in totale a 7.528 e gli alunni a 515.135 (cfr. Tav. 1). Come è noto, le scuole cattoliche costituiscono poco meno di due terzi delle scuole paritarie, con una presenza di poco più di un terzo tra le secondarie di II grado. Da un punto di vista generale si può parlare di un sistema apparentemente *a due velocità*, in quanto nel 2023-24 si sono chiuse complessivamente 185 scuole, ma tale riduzione riguarda solo le scuole primarie e dell'infanzia, mentre le secondarie di I e II grado crescono, benché in misura modesta. La situazione è analoga per gli alunni, dato che calano di 15.555, ma nei due gradi della secondaria si registra un aumento di 3.564.

Tav. 1 - Principali parametri del sistema di scuola cattolica; a.s. 2023-24
(dati provvisori; escluse Aosta e Bolzano; esclusa anche Trento per la scuola dell'infanzia)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.	Totale
Scuole	5.481	984	509	554	7.528
(% sul totale)	(72,8)	(13,1)	(6,8)	(7,4)	(100,0)
(variazione su a.s. precedente)	-196	-6	+5	+12	-185
Alunni	278.142	121.872	61.034	54.087	515.135
(% sul totale)	(54,0)	(23,7)	(11,8)	(10,5)	(100,0)
(variazione su a.s. precedente)	-16.515	-2.604	+1.886	+1.678	-15.555
Rapporto alunni/scuola	50,7	123,9	119,9	97,6	68,4
Rapporto classi o sezioni/scuola	2,6	6,6	5,6	5,6	3,5

Fonte: elaborazione csc su dati MIM 2024.

Tav. 2 - Le scuole cattoliche dal 2009-10 al 2023-24

Anno scolastico	Infanzia		Primaria		Sec. I gr.		Sec. II gr.		Totale	
	n.	var. %	n.	var. %	n.	var. %	n.	var. %	n.	var. %
2009-10	6.692	-	1.131	-	577	-	589	-	8.989	-
2010-11	7.049	+5,3	1.133	+0,2	588	+1,9	601	+2,0	9.371	+4,2
2011-12	6.610	-6,2	1.130	-0,3	591	+0,5	621	+3,3	8.952	-4,5
2012-13	6.748	+2,1	1.126	-0,4	585	-1,0	661	+6,4	9.120	+1,9
2013-14	6.431	-4,7	1.106	-1,8	570	-2,6	656	-0,8	8.763	-3,9
2014-15	6.402	-0,5	1.103	-0,3	558	-2,1	628	-4,3	8.691	-0,8
2015-16	6.260	-2,2	1.093	-0,9	543	-2,7	630	+0,3	8.526	-1,9
2016-17	6.101	-2,5	1.067	-2,4	531	-2,2	623	-1,1	8.322	-2,4
2017-18	5.777	-5,3	1.039	-2,6	515	-3,0	602	-3,4	7.933	-4,7
2018-19	5.826	+0,8	1.021	-1,7	517	+0,4	591	-1,8	7.955	+0,3
2019-20	5.594	-4,0	1.060	+3,8	527	+1,9	631	+6,8	7.812	-1,8
2020-21	5.732	+2,5	1.028	-3,0	515	-2,3	584	-7,4	7.859	+0,6
2021-22	5.739	+0,1	1.006	-2,1	510	-1,0	574	-1,7	7.829	-0,4
2022-23	5.677	-1,1	990	-1,6	504	-1,2	542	-5,6	7.713	-1,5
2023-24	5.481	-3,4	984	-0,6	509	+1,0	554	+2,2	7.528	-2,4

Fonte: cssc.

Se si prende in considerazione il medio periodo, il panorama cambia in quanto la condizione diventa preoccupante e si prospetta come una vera e propria *emergenza educativa*. Tra il 2010-11 e il 2023-24, nel periodo di 13 anni, si sono chiuse 1.843 scuole (-19,7%) e gli alunni sono calati di 225.501 (-30,4%, cfr. Tav. 2). La riduzione non è certamente dipesa da ragioni demografiche.

Tuttavia, malgrado il calo generalizzato, nelle scuole cattoliche *cresce* costantemente il numero di alunni con cittadinanza non italiana (35.443 pari al 6,9%) e di quelli con disabilità (10.905 pari al 2,1%). Resta, però, la disparità territoriale tra le scuole del Nord, molto più numerose e di maggiori dimensioni, e quelle del Sud, che mostrano segnali gravi di un forte calo. Tra i punti di forza delle scuole cattoliche, oltre alla cura educativa che tutte si impegnano a garantire, c'è il patrimonio edilizio e infrastrutturale; tra le criticità, oltre alle ben note problematiche economiche, va pure evidenziata la precarietà di parte del personale.

Coltivare ora il nostro futuro

Rapporto ASviS 2024

GUGLIELMO MALIZIA¹



Malgrado gli impegni assunti sul piano internazionale, le strategie adottate dall'Italia si presentano inadeguate in vista del conseguimento dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Pertanto, si richiede di procedere rapidamente a un profondo mutamento di approccio e di passo, collocando lo sviluppo sostenibile al centro di tutte le politiche. È la conclusione che emerge con chiarezza dal nono Rapporto ASviS 2024.

La sostenibilità non è puramente una tematica connessa all'energia o al clima, che si esaurisca in azioni marginali o in modesti ritocchi nelle politiche pubbliche². La realizzazione dello sviluppo sostenibile esige una impostazione sistemica e la consapevolezza che ogni ritardo accresce la rilevanza delle crisi e i costi della transizione. Il titolo del Rapporto ASviS di quest'anno, 'Coltivare ora il nostro futuro', sottolinea l'urgenza di intervenire adesso, malgrado gli ostacoli, per prenderci cura gli uni degli altri e della Terra mediante operazioni concrete e trasformative, pubbliche e private, finalizzate ad uno sviluppo pienamente sostenibile.

1. La situazione in Italia, nell'Europa e nel mondo

Gli indicatori predisposti dall'ASviS per l'Italia evidenziano con chiarezza il suo gravissimo ritardo nell'iter per realizzare i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 (Sustainable Development Goals - SDGs). Tra il 2010 e il 2023, si sono verificati peggioramenti in cinque Goal: povertà, disuguaglianze, qualità degli ecosistemi terrestri, governance e partnership. Progressi limitati si

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. ASVIS - ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *Coltivare ora il nostro futuro. L'Italia e gli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASVIS 2024*. Roma, Edizioni. Ottobre 2024, pp. 206.

sono riscontrati in sei Goal: cibo, energia pulita, lavoro e crescita economica, città sostenibili, lotta al cambiamento climatico e qualità degli ecosistemi marini. Miglioramenti più rilevanti si registrano in cinque Goal: salute, educazione, uguaglianza di genere, acqua e igiene, innovazione. L'unico progresso molto consistente riguarda l'economia circolare.

La situazione si presenta ancora più critica se ci si riferisce alla differenza tra i *timori della popolazione* e gli interventi della politica. Sulla base di indagini recenti, nove italiani su dieci sono preoccupati per la condizione degli ecosistemi e il 62% è persuaso che la Terra sia prossima a pericolosi "punti di rottura" e chiede una transizione ecologica più veloce e incisiva; inoltre, il 93% condivide l'opinione che il nostro Paese debba rafforzare i propri impegni nella lotta al cambiamento climatico. A questi timori si aggiunge il fatto che solo il 25% ritiene che le decisioni del Governo siano adottate a vantaggio della maggioranza della popolazione (rispetto a una media del 39% nei Paesi G20, ossia il gruppo dei Paesi più industrializzati) e unicamente il 21% ritiene che il Governo agisca tenendo conto delle prospettive dell'Italia a lungo termine (37% nei Paesi G20).

A conferma del ritardo dell'Italia si può citare il confronto generale con l'Europa. Dal paragone con l'UE emerge che, i dieci obiettivi realizzabili per l'UE si abbassano a cinque per il nostro Paese; al contrario i cinque non conseguibili sul piano europeo salgono a dieci per l'Italia. In breve, secondo l'ASviS ci troveremmo di fronte a un *disastro annunciato*. Pertanto a suo parere tale condizione emergenziale dovrebbe spingere tutte le forze politiche, economiche e sociali del Paese a unirsi a sostegno dell'Agenda 2030, ma disgraziatamente ciò non si è verificato: malgrado il supporto della popolazione a queste tematiche e gli obblighi assunti in sede UE, G7 e ONU dal Governo italiano, la realizzazione dell'Agenda 2030 non occuperebbe una collocazione centrale nel programma politico, dato che le decisioni prese negli ultimi due anni non solo non sarebbero riuscite a realizzare il cambio di passo richiesto, ma parecchie di esse si sarebbero mosse in direzione opposta a quella indicata dal documento sulla Strategia Nazionale dello Sviluppo Sostenibile.

A livello di *Unione Europea*, gli indicatori dell'ASviS mostrano come, malgrado l'inserimento degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile nelle politiche comunitarie durante la legislatura 2019-2024, pure l'UE incontri serie difficoltà ad attenersi alla tabella di marcia per realizzare l'Agenda 2030. Infatti, nel periodo 2010-22 si riscontra un aumento molto rilevante unicamente nell'uguaglianza di genere, si registrano miglioramenti significativi per energia pulita, lavoro e crescita economica, e innovazione e si osservano dinamiche moderatamente positive in dieci Goal, ma si constatano peggioramenti per la qualità degli ecosistemi terrestri e la partnership.

Come si è accennato sopra, diversamente dalla situazione del nostro Paese, su 17 obiettivi quantitativi indicati ufficialmente dall'UE, *dieci* saranno attuati

entro il 2030, mentre unicamente cinque non sono realizzabili e per due il giudizio rimane sospeso.

Da ultimo va richiamata l'Agenda 2030 nel *mondo* come risulta dal primo capitolo del Rapporto. Pure a livello globale l'iter per attuare l'Agenda 2030 si presenta particolarmente incerto. A soli cinque anni dal 2030, unicamente il 17% dei Target globali monitorati sembra destinato a essere realizzato, mentre per almeno un terzo si riscontra un arresto o persino un peggioramento.

Per la prima volta da decenni, il numero di persone in *estrema povertà* nel mondo è cresciuto per effetto della pandemia e della diminuzione degli investimenti nei servizi essenziali. Nel 2024, dopo gli aumenti riscontrati nell'ultimo quinquennio, per la prima volta la Terra ha superato per lunghi periodi la soglia di +1.5°C di temperatura in paragone ai livelli preindustriali. Sono aumentate la frequenza e l'intensità degli eventi climatici estremi, così come i danni da essi causati anche in termini di perdita di produzione agricola, deterioramento della salute, migrazioni e crisi economiche. Al tempo stesso, è riscontrabile una condizione particolarmente tesa dal punto di vista geopolitico, con guerre tra Stati e conflitti crescenti interni ad essi. In breve, secondo l'ASviS si vivrebbe in un periodo storico contraddistinto da ciò che gli studiosi hanno chiamato "policrisi", cioè l'intreccio di vecchie e nuove crisi che minacciano il progresso e la medesima sopravvivenza del genere umano.

Contemporaneamente, aumenta la *domanda* di sviluppo sostenibile in tutto il mondo. Sulla base di alcuni recenti sondaggi, in aggiunta ai timori per l'inflazione e il cambiamento climatico, le persone manifestano non solo una coscienza esplicita della necessità di intervenire con urgenza per affrontare le sfide del nostro tempo, ma pure una notevole sfiducia riguardo ai governi, con rilevanti disparità tra i Paesi ad alto reddito e quelli a medio e basso reddito: per esempio, i secondi sono in generale più positivi circa il proprio futuro, mentre Stati Uniti, Paesi europei e Giappone sono più negativi.

2. Le proposte dell'ASviS per mettere la sostenibilità al centro delle politiche

L'ASviS ha formulato numerose proposte di interventi "di sistema" per sviluppare le politiche nazionali, europee ed internazionali. L'Italia in particolare dovrebbe realizzare quanto prima la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile, approvata dal Governo nel settembre 2023 e poi dimenticata, e un Programma per la congruenza delle politiche per lo sviluppo sostenibile, collocando la realizzazione dell'Agenda 2030 al centro delle scelte politiche. In un tempo caratterizzato dalla crisi climatica e dalla perdita di biodiversità è inoltre essen-

ziale osservare gli accordi internazionali e assicurare una gestione sostenibile degli ecosistemi. In tale situazione emerge l'esigenza di approvare una Legge sul Clima, per condurre il Paese verso la neutralità carbonica entro il 2050. È fondamentale poi dare precedenza alla realizzazione della Dichiarazione sulle Future Generazioni approvata in sede Onu il 23 settembre scorso: un impegno che dovrebbe coinvolgere più ampiamente i giovani nella vita democratica e decisionale del Paese: e non si tratta unicamente di un atto di giustizia ma di una decisione necessaria per assicurare un futuro inclusivo e sostenibile.

Sempre secondo l'ASviS, l'Italia deve predisporre un Piano d'accelerazione nazionale per realizzare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, affidando la responsabilità direttamente alla *Presidenza del Consiglio*. Sul piano sociale, per diminuire le disparità è necessario lottare contro la povertà e la precarietà del lavoro, assicurare l'assistenza agli anziani non autosufficienti e redistribuire il peso fiscale. Bisogna poi ottimizzare le risorse e l'organizzazione dei servizi sanitari, ridurre l'incidenza della crisi climatica sulla salute e risolvere i problemi interconnessi come il disagio psichico, le dipendenze e le violenze familiari e di genere. Allo stesso tempo è necessario sviluppare l'inclusione e potenziare i servizi per l'infanzia. In aggiunta si deve accrescere l'occupazione femminile e prevenire le discriminazioni multiple, oltre a diminuire la fragilità sul mercato del lavoro di donne, giovani e immigrati.

A livello *UE*, è apprezzabile che nella legislatura da poco iniziata la Presidente della Commissione Europea abbia confermato l'impegno di attuare politiche ambientali, economiche e sociali nella direzione dello sviluppo sostenibile, malgrado il contesto geopolitico problematico, e che abbia incluso nelle lettere di missione dei nuovi Commissari l'obiettivo di realizzare gli SDGs che rientrano nei rispettivi ambiti di intervento. Va anche valutato favorevolmente che gli orientamenti politici per la legislatura 2024-2029 siano conformi al Manifesto che l'ASviS aveva pubblicato nel maggio scorso, prima delle elezioni europee e si propone che il programma 2025 delle attività della Commissione sia impostato come un vero e proprio Piano di accelerazione trasformativa per il conseguimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030, come stabilito per tutti i Paesi nel vertice ONU del settembre 2023.

A livello *mondiale*, l'ONU, mediante il "Patto sul Futuro" firmato il 22 settembre scorso, ha identificato 56 azioni - su cui i leader mondiali si sono impegnati - relativi a cinque ambiti prioritari: sviluppo sostenibile, finanza, pace e sicurezza, cooperazione tecnologica e rafforzamento della governance globale. Molti interventi sono diretti a potenziare la governance mondiale, riformando l'ONU (incluso il Consiglio di Sicurezza), l'Organizzazione mondiale del commercio e le grandi istituzioni internazionali, e riconoscendo il diritto dei Paesi emergenti e in via di sviluppo a svolgere ruoli più importanti in esse.

Competitività e coesione: il tempo delle politiche L'Economia e la Società del Mezzogiorno

Il Rapporto Svimez 2024

GUGLIELMO MALIZIA¹



Per il secondo anno di seguito il Sud cresce più del Centro-Nord: lo 0,9% vs lo 0,7%. Nel 2025-2026 il Mezzogiorno continuerà ad aumentare, anche se di meno. Determinante per il conseguimento di tali risultati è il ruolo del PNRR che nel Sud vale 1,8 punti di Pil nel 2024-2026.

Il Rapporto delinea, come sempre, un *quadro preciso* della situazione nel Sud con l'indicazione dei progressi riscontrati e delle problematiche ancora presenti; al tempo stesso si impegna ad offrire previsioni e proposte valide per un futuro ancor più positivo².

1. La situazione del Sud tra prospettive positive e criticità

Nel 2024, il Sud aumenta per il secondo anno di seguito più della media del Centro-Nord: +0,9% vs +0,7%. Diminuisce, però, considerevolmente lo scarto di crescita favorevole al Sud in paragone al 2023, quando il Pil del Sud è salito l'1% circa sopra la media del Centro-Nord. Il maggiore sviluppo del Mezzogiorno va attribuito a una più consistente crescita degli investimenti in costruzioni (+4,9 vs il 2,7% del resto del Paese) sospinti dalla spesa in opere pubbliche del PNRR. Al contrario, i consumi delle famiglie subiscono nel 2024 una riduzione (-0,1% vs +0,3% nel Centro-Nord), rallentati dalla riduzione a metà del reddito

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. *Rapporto Svimez 2024. L'economia e la società del Mezzogiorno*. Competitività e coesione: il Tempo delle politiche, Roma, Svimez/Il Mulino, 2024, pp. 378.

disponibile delle famiglie in confronto all'anno precedente (+2,3% nel 2024 vs il +4,5% del 2023) e da una evoluzione dei prezzi in frenata, ma leggermente più sostenuta rispetto al resto del Paese.

A politiche invariate, la Svimez prevede a partire dal 2025 i pericoli di un ritorno alla "normalità". Nel Mezzogiorno si registrerebbe un aumento inferiore a quello del Centro-Nord (+0,7% vs +1,0%) e questo andamento sarebbe confermato nel 2026 (+0,8% vs 1,1%).

Nel periodo 2024-26, gli investimenti del PNRR valgono 1,8 punti percentuali di Pil meridionale (1,6 nel Centro-Nord). In media, quasi tre quarti della crescita del Pil del Sud nel triennio è correlata alla capacità di realizzazione degli investimenti del Piano, a fronte di circa il 50% nel resto del Paese.

La problematica più seria, particolarmente nel Sud, è consistita nell'impatto negativo dell'inflazione sul potere d'acquisto dei redditi da lavoro. Tra il quarto trimestre del 2019 e la prima metà del 2024, i salari reali sono diminuiti del -5,7% al Sud e del -4,5% nel Centro-Nord (-1,4% nell'eurozona). Il dato del Mezzogiorno rappresenta un vero e proprio crollo, provocato da una più robusta dinamica dei prezzi e dai ritardi nei rinnovi contrattuali, in un mercato del lavoro che ha toccato livelli patologici di flessibilità.

A metà del 2024, l'occupazione in Italia ha sorpassato i dati del 2019 di quasi 750mila unità (+3,2%), una crescita che non si è puramente limitata a recuperare le conseguenze della crisi. Nel medesimo periodo, il Sud ha registrato un aumento degli occupati di 330mila unità (+5,4%). L'andamento dell'ultimo triennio ha ricondotto nel Mezzogiorno l'occupazione ai livelli, mai recuperati fino a tutto il 2019, di metà del 2008.

Al Sud, tre milioni i lavoratori risultano sottoutilizzati o inutilizzati. Anche se nel Mezzogiorno l'indice del non lavoro, è diminuito, tra il 2019 e il 2023 dal 39,3% al 33%, comunque esso continua a collocarsi su percentuali più che doppie rispetto al Centro-Nord. Dei tre milioni di lavoratori del Sud sottoutilizzati o inutilizzati, quasi un milione fa parte della categoria dei disoccupati, 1,6 milioni sono forze di lavoro potenziali e 400mila lavorano in part-time involontario. Nel Centro-Nord, invece, il settore del non lavoro si limita a quasi 2,8 milioni.

Nel Sud la precarietà rappresenta una situazione tutt'altro che trascurabile rispetto ad altre aree dell'UE. Nel Mezzogiorno più di un lavoratore su cinque è occupato con contratti a termine: 21,5%, in paragone a una media europea del 13,5%. La maggiore diffusione della precarietà dipende principalmente dalla presenza di una organizzazione economica che più si presta a ricorrere al lavoro flessibile, dalla più accentuata specializzazione nel terziario tradizionale alla più ridotta dimensione media delle imprese. Nel Sud circa tre quarti degli occupati a tempo parziale sono in part-time involontario (72,9%), rispetto al 46,2% nel

Centro-Nord e a meno del 20% nell'UE. Nel Meridione risiede ben il 60% dei 2,3 milioni di lavoratori poveri del nostro Paese (quasi 1,4 milioni).

La crescita dell'occupazione non ha fermato l'aumento nel Sud delle famiglie - con persona di riferimento che lavora - in *povertà assoluta*: dall'8,5% del 2021 al 9,5% nel 2023. La crescita è stata perfino del 3% per le famiglie con persona di riferimento occupata con qualifica di operaio o assimilato: dal 13,8% del 2021 al 16,8% del 2023.

Al 2050, la *popolazione* dell'Italia diminuirà di 4,5 milioni di abitanti e l'82% della riduzione riguarderà il Sud: -3,6 milioni. Non si tratta solo di spopolamento, ma anche di un graduale "degiornamento" che interesserà principalmente il Mezzogiorno, che perderà 813mila under 15, quasi un terzo di quelli attuali (-32,1%), mentre gli anziani con più di 65 anni cresceranno di 1,3 milioni (+29%). Si tratta sicuramente di un andamento demografico sfavorevole che è destinato a incidere in misura notevole sul numero degli allievi delle nostre scuole. Nel 2035, il calo degli studenti nel Sud è stimato al -21,3%, nel Centro al -26% e nel Nord al -18%. Nella scuola primaria, il pericolo di chiusura è concreto in 3mila comuni con meno di 125 bambini, numero quest'ultimo sufficiente per una sola "piccola scuola".

Nel nostro Paese, solo il 54% degli alunni della scuola primaria frequenta un edificio scolastico che può contare su di una *mensa*. Tale percentuale scende al 30% nel Sud (240mila su circa 800mila) e cresce al 67% per il Centro-Nord (980mila bambini sui circa 1,4 milioni). La quota che frequenta un edificio scolastico che dispone di una *palestra* è del 54% in Italia, ma nel Meridione scende al 46% (370mila su 800mila circa) rispetto al 60% (850mila su 1,4 milioni) del Centro-Nord. L'inadeguatezza nell'offerta dei servizi influisce sull'accesso al tempo pieno nelle scuole primarie del Meridione e condiziona in misura rilevante i processi di apprendimento degli allievi durante il loro percorso scolastico, giustificando in gran parte le disparità Nord/Sud nelle competenze. La *dispersione* scolastica è più elevata nel Meridione. Dei 583.644 allievi iscritti a settembre 2012 al primo anno della secondaria di I grado, 96.177 (il 16,5%) hanno abbandonato il sistema scolastico senza ottenere un titolo di studio nei sette successivi anni. L'abbandono scolastico è notevolmente diffuso al Sud (17,4%) e nelle Isole (20,6%), mentre nel Centro-Nord si colloca al di sotto del dato nazionale (14,6% per il Centro e 15,6% per Nord-Est e Nord-Ovest).

Dal 2012 al 2022, 138mila giovani laureati (25-34 anni) hanno lasciato l'Italia. Tra le cause vanno menzionati gli stipendi bassi: dal 2013 le retribuzioni reali lorde per dipendente sono diminuite del 4% (-8% nel Sud), rispetto a un aumento del 6% in Germania. Negli ultimi 10 anni i giovani laureati che hanno lasciato il Meridione per il Centro-Nord sono quasi 200mila. Le migrazioni intellettuali da Sud a Nord sono favorite pure dalla mobilità studentesca: due allievi

del Sud su dieci (20mila all'anno) si iscrivono a una triennale al Centro-Nord, quasi quattro su dieci (18mila all'anno) a una magistrale di una università settentrionale. Tra il 2010 e il 2023, la crescita notevole del numero di laureati meridionali si è compiuta solo per effetto dei titoli ottenuti nelle università del Centro-Nord (+40mila), mentre è persino calato il numero di laureati presso gli atenei del Sud.

Nel biennio 2022-2023, 7 donne italiane su 10 del gruppo di età 50-69 anni hanno usufruito degli *screening mammografici* a cadenza biennale, 5 su 10 all'interno di un programma organizzato. Questa media nazionale cela rilevanti diseguaglianze a livello territoriale con le regioni meridionali che tendono ad occupare gli ultimi posti. Nel 2022, la mobilità passiva ha riguardato 629mila pazienti, il 44% dei quali viveva nel Meridione. Nel medesimo anno, i Servizi Sanitari Regionali (Ssr) meridionali hanno curato 98mila pazienti, che rappresentano solo il 15% della mobilità attiva totale. Complessivamente, i malati oncologici residenti nel Mezzogiorno che ricevono cure presso un Ssr del Centro-Nord ammontano a 12.401, il 20% quasi dei pazienti oncologici meridionali. Nonostante ciò, nel Mezzogiorno sono riscontabili esperienze positive, sulle quali bisognerebbe investire.

Nei primi 9 mesi del 2024, gli stabilimenti del Sud hanno fabbricato il 90% circa degli *autoveicoli* prodotti in Italia, ma hanno perso più di 100mila unità rispetto al 2023 (-25%). A peggiorare la situazione, è intervenuta la sospensione dell'investimento da oltre 2 miliardi per la costruzione della "gigafactory" di batterie a Termoli, un evento che sta a significare una generalizzata vulnerabilità europea nella transizione all'elettrico. Svimez ribadisce il ruolo decisivo del PNRR come stimolo allo sviluppo dell'area, ma sottolinea pure la necessità di associare agli investimenti in infrastrutture una ripresa delle politiche industriali mirate al potenziamento del tessuto produttivo locale.

La maggior parte dei progetti del *PNRR* sono in fase di attuazione (105 su 140 miliardi di euro). In particolare, i comuni, che ne gestiscono per circa 30 miliardi, stanno operando bene. Anche se un terzo delle risorse è ancora da utilizzare, la più gran parte dei progetti ha l'inizio previsto nell'autunno/inverno 2024. Al Mezzogiorno l'impegno attuativo è certamente maggiore; come si è precisato sopra, i comuni lavorano bene soprattutto nella attuazione di investimenti destinati alle infrastrutture sociali con un importo pro capite più elevato in paragone a quello del Centro-Nord. Al contrario procede lentamente la realizzazione delle infrastrutture più complesse, come quelle del trasporto, che registrano una quota di cantieri aperti inferiore al 20% e leggermente più elevata, per i progetti superiori ai 5 milioni di euro (al Sud 27% rispetto a una media nazionale del 26%).

2. Proposte di strategie di intervento

Il Sud non è un deserto industriale. Il ruolo del Sud è importante in vari settori nazionali quali: l'agroindustria, il navale e la cantieristica, l'aerospazio, l'edilizia e l'automotive. Secondo Svimez è arrivato il momento di elaborare e realizzare una politica industriale più coraggiosa, che ricorra a strategie utili ad avviare processi di cambiamento strutturale e offrire opportunità di lavoro qualificato. È questione non solo di garantire risorse adeguate, ma anche di seguire un approccio mirato alla individuazione e al sostegno delle priorità produttive e delle specializzazioni. In particolare, la ripresa dell'industria automobilistica, la cui filiera estesa nel Mezzogiorno vale quasi 13 miliardi in termini di valore aggiunto, esige un cambio di paradigma che passa da un piano industriale europeo, mirato alla filiera elettrica e alla diminuzione del divario tecnologico nei confronti dei concorrenti, collocando al centro le fabbriche del Sud.

Quanto alla *Zona Economica Speciale (Zes)* per il Mezzogiorno l'aspetto di maggiore novità è il tentativo, dopo molti anni di politiche orizzontali, di predisporre una strategia organica per il potenziamento industriale del Sud mediante il ritorno a un principio di selettività, funzionale allo scopo di rafforzare alcune filiere fondamentali, nazionali ed europee, individuate nel Piano strategico.

Inoltre, l'utilizzo del metodo PNRR, conformato alle *politiche di coesione*, che subordini la corresponsione delle risorse al conseguimento di precisi target, piuttosto che alla semplice rendicontazione delle spese, potrebbe costituire una proposta di riforma concretamente realizzabile di effettuare un progresso sostanziale nell'efficacia di queste politiche. L'Accordo di partenariato dovrebbe includere chiari obiettivi quantitativi, stabiliti almeno sul piano regionale, declinati in traguardi che si qualifichino per una caratterizzazione anche territoriale, principalmente nell'ambito delle riforme della regolazione dei servizi pubblici locali, della fornitura dei servizi essenziali (soprattutto istruzione e salute), e di rispetto delle direttive europee.

In questi anni Svimez ha evidenziato, con studi e audizioni parlamentari, i pericoli di frammentazione delle politiche pubbliche e di aumento delle disegualianze che sarebbero discesi dalla realizzazione dell'*autonomia differenziata*. I rilievi della Corte Costituzionale confermano molte delle critiche proposte in questi anni e riguardano concretamente gli aspetti fondamentali della Legge 86/2024: possibilità di devolvere intere materie; derubricazione dei Lep a semplici adempimenti amministrativi; emarginazione del ruolo del Parlamento. Svimez individua nelle critiche della Corte l'opposizione a una concezione dell'Italia che tende a dividerla, che non si preoccupa delle disparità di cittadinanza e che è fondata sulla conflittualità tra Stato e Regioni e tra cittadini dei diversi territori. Le osservazioni della Corte non possono restare inattuato e i negoziati con

le Regioni che domandano maggiori autonomie dovrebbero essere interrotti. Il relativo iter va ricondotto entro una realizzazione ordinata del federalismo simmetrico, fondato sui principi, inderogabili, della sussidiarietà verticale e orizzontale e della solidarietà nazionale. Inoltre, esso deve prendere le mosse dal superamento delle iniquità della spesa storica, mediante una garanzia piena dei livelli essenziali delle prestazioni basati su fabbisogni e costi standard, e dalla previsione di un fondo di perequazione capace di eliminare le disparità territoriali nella dotazione di infrastrutture economiche e sociali.



Fant D.¹, *R-Esistere adolescenti. Strumenti per una risposta educativa alla sofferenza delle nuove generazioni*, Supplemento di Animazione Sociale 274/2004, Torino, pp. 192.

Un libro coinvolgente fin da subito e prezioso per i formatori: in esso si racconta l'esperienza di "Anno Unico", una scuola atipica di Saronno (VA) che formalmente vale come un primo/secondo anno CFP grazie ai crediti formativi certificati e che permette l'iscrizione al terzo anno di qualifica grafica e comunicazione multimediale.

L'anno sostanzialmente vale come un anno di pausa per la cura di sé, un'alternativa a rimanere a casa in un periodo difficile della propria vita, quando si è a un passo dall'abbandonare la scuola, la motivazione ad apprendere diminuisce, lo sconforto e l'ansia aumentano; oppure un anno per chi non intende proseguire gli studi, ma ha bisogno di crescere ancora un po' prima di inserirsi nel mondo del lavoro - e adempiere all'obbligo formativo.

La particolarità pedagogica è che non ci sono voti: gli studenti non vengono giudicati. Inoltre, alle discipline tradizionali vengono affiancate materie come la musica attuale, le serie TV, i fumetti, i mondi fantasy e fantascientifici, oltre che esperienze outdoor urbane e in cucina, grafica, arte, fotografia, teatro, audio e video, senza obbligo di frequenza - c'è la possibilità di scegliere le materie di studio. Soprattutto, c'è l'area della crescita personale e sociale, dove si allena la riflessività, il pensiero critico e l'immaginazione. Il tirocinio è previsto solo per chi intende poi proseguire la formazione professionale.

Sul piano teorico, la scuola si rifà a Paulo Freire e al suo approccio che problematizza la realtà, assieme a una "pedagogia del corpo": l'aggancio educativo non accade su un piano puramente conoscitivo e cognitivo, ma lo si trova nei corpi degli studenti che esprimono malessere e sofferenza, ma da dove emergono risorse inattese - da cui l'uso di tecniche del gioco e dello psicodramma, per allestire esperienze che generano altri mondi dove al centro c'è l'emergere della vita interiore, con la potenza delle sue emozioni. Tutto questo facilita il ritorno ai fondamentali della filosofia del vivere, in quanto le emozioni fanno scaturire pensieri significativi su di sé e sul mondo.

L'apprendimento esperienziale non può essere ridotto a una serie di attività: solo l'emersione di apprendimenti dall'agire concreto può far diventare esperienze emancipanti le attività svolte, attraverso un lavoro partecipato di significazione. La creatività non arriva spontaneamente: grazie a un lavoro strutturato di consegne si può giungere a opere significative, con l'aiuto di un accompagnamento che prima conduce a una fase di de-strutturazione e di ricerca, per poi approdare a inedite ri-composizioni. È il limite che conduce alla creatività, altrimenti assisteremmo solo a sterili manifestazioni spontaneistiche.

Nella società della prestazione, per cui il risultato giustifica il mezzo, in cui parole chiave sono: merito, risultati, efficienza, questa scuola non-scuola si prende cura dei perdenti, dei drop-out: la dispersione scolastica è anche riconducibile al disagio nell'abitare i tradizionali gruppi classe e alla non accettazione di subire atteggiamenti giudicanti da parte degli insegnanti.

Invece di capitalizzare il talento e di non perdere tempo, qui si rallenta, si respira, si rimane nel dubbio, ci si pone domande, si vivono esperienze non per forza funzionali alla scuola o spendibili in termini competitivi; si vive insomma un ambiente alternativo alla società della performance, dove sentirsi sbagliati è una possibilità, in cui star male non è una colpa. Gli studenti non/studenti sono corpi tremanti verso il futuro, che non si sentono mai abbastanza, saturi di

¹ Davide Fant, docente a contratto all'università Bicocca di Milano, è pedagogo e formatore.

input mediatici, figli di una generazione disorientata, disillusi di poter cambiare le cose. La fatica di essere sé stessi li costringe a diventare insensibili, loro persone ipersensibili che hanno dovuto bloccare il flusso di stimoli perché ingestibile e hanno eretto un muro protettivo tra sé e il mondo. Nel mondo dell'iper-esposizione mediatica, qui viene garantito il diritto a sottrarsi come valore emancipatorio: nascondersi per rifiorire.

Viene messo in discussione il concetto di lavoro come unica realizzazione della vita, motivo di sofferenza per molti adolescenti. Le nuove generazioni non chiedono solo salari dignitosi, ma anche maggior tempo libero, ambienti meno competitivi e relazionalmente più sereni; Anno Unico non fa questo per essere colluso con gli studenti, ma per poter de-costruire assieme a loro il paradigma dominante del lavoro, per ritrovare il senso del fare e del contribuire responsabilmente e autonomamente alla comunità.

Vengono quindi messi da parte gli strumenti tradizionali quali le attività di orientamento, il recupero delle materie, l'apprendimento di specifiche competenze professionali, l'individuazione del progetto futuro e si lascia spazio alla riscoperta del desiderio, alla costruzione di senso, alla sperimentazione di esperienze vitali e generative.

La frequenza è di 4 giorni a settimana; ogni incontro dura 3-4 ore, prevalentemente di mattina.

Un giorno è dedicato all'attività psico-educativa di riflessione personale; uno all'area linguistica e scientifico-matematica; gli altri a esperienze di laboratorio e sperimentazione; l'orario è molto flessibile a seconda delle esigenze formative emergenti. L'aspetto ludico è importante se vissuto come spazio contro culturale non per forza funzionale a qualcosa.

Da questo libro i formatori possono prendere spunto riflettendo sulla propria metodologia didattica e sul proprio approccio educativo: vi troveranno uno sguardo di chi si prende cura dei propri allievi in quanto essi gli stanno a cuore, vuole il loro bene come persone prima che come professionisti.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



Fornaci M.L.¹ (a cura di), *Il lavoro di domani, oggi. Sfide e pratiche inclusive per affrontare la transizione digitale, ecologica e sociale*, Guerini Next, Milano 2024, pp. 246.

Altro libro consigliabile ai formatori: il lavoro di domani è già il lavoro di oggi di fronte alla tripla transizione che ha cambiato le carte in tavola delle competenze necessarie ad affrontarlo.

Ci sono due grandi differenze tra il mondo di ieri e quello di domani: la prima è la velocità con cui i cambiamenti accadono - basti pensare all'intelligenza artificiale; la seconda è il riaggiornamento e la riqualificazione delle competenze per permettere ai lavoratori di poter convivere con le macchine intelligenti anziché essere sostituiti da esse.

Cambiano anche i paradigmi di riferimento al lavoro: oggi il *work-life balance* non è più un optional, bensì un criterio importante nella scelta della professione; anche la valutazione del lavoro cambia, spostandosi dal concetto di tempo impiegato a quello di risultato ottenuto;

infine, l'inverno demografico che bussa oramai alle porte del Paese: sul fronte degli ingressi nel mercato del lavoro da parte delle nuove generazioni, l'Italia registra una condizione preoccupante - secondo Eurostat, l'Italia è il secondo peggiore Paese in Europa numero di *Neet* (giovani che non lavorano, non studiano e non si formano), con un tasso di disoccupazione giovanile del 19%. I dati MIUR ci dicono che è in corso un calo significativo delle iscrizioni agli istituti professionali e questo nonostante la conclamata carenza di personale tecnico.

Tra i vari contributi che formano il testo, si segnalano i seguenti articoli come più pertinenti per i formatori.

Paolo Gubitta, Maria Luisa Fornaci, Giuseppe Forte e Maria Cristina Scarafite nei "*Lineari, transitorie, inedite. Quale formazione continua per le carriere di oggi e domani?*" sottolineano il rischio di *mismatch* (squilibrio) tra le capacità e qualifiche in possesso dalla forza lavoro e quelle richieste dal mercato occupazionale. L'elevato ritmo delle innovazioni tecnologiche impone di acquisire in modo ricorrente nuove abilità sociali, tecnologiche, professionali.

Patrizia Saroglia e Mario Giaccone in "*Liberare il potenziale dei giovani Neet*" evidenziano il problema dell'aumento della permanenza sui luoghi di lavoro da parte dei senior, oltre che il progressivo allungamento dei percorsi di studio e delle maggiori difficoltà di inserimento e permanenza nel mercato del lavoro dei giovani: basti pensare che nel periodo 2004-2022 il tasso di occupazione è diminuito dell'8,6% nella fascia di età 15-34 (dal 52,3% al 43,7%), mentre è aumentato del 19,2% in quella 50-64 (dal 42,3% al 61,5%). I giovani risultano essere più presenti nei settori dei servizi tradizionali - come l'alberghiero e la ristorazione, nel commercio e negli altri servizi collettivi e personali, dove è anche più elevata la presenza delle donne. Emergono implicazioni di genere dettate dal fatto che gli uomini sono mediamente meno istruiti delle donne. Ma forse il problema più urgente è quello della scelta del tipo di istruzione: molti continuano a orientarsi verso percorsi tradizionali, a scapito di quelli più tecnici o professionali. Il sistema italiano investe poco nella formazione sistematica di competenze professionali, sia da parte della scuola che da parte delle aziende. L'innalzamento a 18 anni dell'età lavorativa ha contribuito ad accrescere la distanza fra studenti e lavoro. Nell'alternanza scuola-lavoro le aziende, libere di scegliere,

¹ Maria Laura Fornaci, coordinatrice di Future of Workers, l'Osservatorio per il Lavoro Sostenibile della Fondazione Brodolini, è componente della Faculty di ISTUD Business School.

preferiscono optare per il tirocinio, anziché l'apprendistato: meno impegnativo, di minore durata e più facilmente adattabile a un uso improprio. I giovani, in questo modo, non riescono a maturare un'esperienza lavorativa sotto la guida di senior, come nel caso dell'apprendistato; questo impatta anche sulle aziende che non trovano le professionalità desiderate.

Arduino Salatin e Maria Saide Liperi in *"Dalla scuola al lavoro: il futuro degli Istituti Tecnici Superiori"* tracciano la genealogia degli ITS in Italia, dal 2008 (anno di istituzione) a oggi, con il passaggio della legge del 2022 che ha introdotto il sistema terziario di istruzione tecnologica superiore e la nuova denominazione di Istituti Tecnologici Superiori - ITS Academy; il nuovo nome definisce anche l'apertura verso l'evoluzione tecnologica in atto. La scommessa è di ricevere un aiuto all'annosa questione della difficoltà dei giovani nel passaggio dalla scuola al lavoro: basti pensare che la quota della forza lavoro composta da persone giovani sul totale di quelle occupate è tra le più basse in Europa: 22,6%. La progressiva riduzione, in aggiunta, del peso della formazione professionalizzante immediatamente spendibile sul mercato del lavoro complica ulteriormente il quadro, vista la tendenza dell'aumento degli iscritti ai licei a scapito degli istituti tecnici e professionali. In Francia e in Spagna, giusto per avere un confronto, i corsi professionalizzanti pesano per quasi un terzo del totale dell'istruzione terziaria: in Italia, siamo attorno al 2,5%. Eppure, chi esce dall'ITS ha nell'80% dei casi un posto di lavoro assicurato a distanza di un anno dal diploma, ben superiore ai laureati di oltre 10 punti percentuali. La difficoltà delle aziende nel trovare personale è paradossale, visto il tasso di disoccupazione giovanile. Ma il problema è il disallineamento tra le competenze acquisite e quelle richieste dalle aziende. Possibili soluzioni secondo gli autori sono: incrementare l'attrattività degli ITS; focalizzare l'attenzione sul divario di genere nelle iscrizioni; ridurre la frammentazione dell'offerta; investire nella creazione di reti a livello territoriale e/o settoriale; migliorare il rapporto con le università; stabilizzare il personale ITS.

Fiorenza Deriu e Giuseppe Forte in *"Come far convivere 5 generazioni in azienda"* evidenziano come il sistema di valori degli anni passati sia andato in crisi, specie dopo la pandemia; le nuove generazioni oggi cercano un lavoro adeguatamente retribuito e tutelato, ma non solo: cercano un equilibrio fra la vita dentro e fuori l'azienda; un benessere che vada oltre l'aspetto economico; una relazione coi colleghi improntata alla condivisione, più che alla competizione. Gli autori propongono, sul fronte organizzativo, la figura del facilitatore intergenerazionale, il cui compito sarebbe quello di far da ponte tra senior e junior in reciproco vantaggio: il giovane impara il mestiere e le competenze tradizionali, l'adulto impara la nuova visione del lavoro e le nuove competenze.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE



Han B.C., *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*, Einaudi, Torino 2025, pp. 108.

In coincidenza con il giubileo della speranza capita a proposito l'ultimo saggio del filosofo tedesco di origini sudcoreane Byung-Chul Han, che affronta in pagine brevi ma intense e suggestive proprio il tema della speranza, certamente la meno frequentata delle virtù teologali.

Il pudore con cui si parla oggi di speranza è testimoniato, incidentalmente, anche dalla pubblicazione di questo libro, che nella versione originale è intitolato *Lo spirito della speranza* (*Der Geist der Hoffnung*) e che nella traduzione italiana di Armando Canzonieri reca il titolo *Contro la società dell'angoscia*. L'operazione editoriale, dettata probabilmente da esigenze di marketing («le apocalissi vendono» afferma l'autore proprio in apertura, p. 7), è tuttavia legittima, dato che tutto il saggio è giocato sull'antitesi tra angoscia e speranza: la prima come condizione dell'uomo contemporaneo, la seconda come prospettiva risanatrice. E anche il sottotitolo, *Speranza e rivoluzione*, è del tutto legittimo, perché Han scrive esplicitamente che «la speranza è il fermento della

rivoluzione», mentre «non si dà alcuna rivoluzione dell'angoscia» (p. 23).

Nonostante i numerosi riferimenti biblici e teologici, l'autore non presenta la speranza come virtù teologale, anche se alla fine arriva a concludere che «speranza, fede e amore sono fenomeni connessi l'uno all'altro», perché «sono tutti e tre fenomeni rivolti all'Altro» (p. 100). La chiave di lettura è essenzialmente filosofica, a confronto, tra i molti, con il pensiero di Hegel, Nietzsche, Bloch, Heidegger, Marcel, Benjamin, Arendt, Derrida, e sul piano letterario anche in dialogo con Kafka, Celan, Camus, Bachmann, Havel.

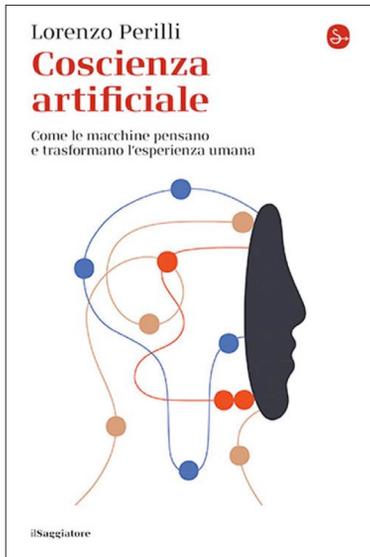
La speranza di cui ci parla Han è una disposizione personale, una postura intellettuale, una condizione esistenziale, contrapposta di volta in volta al più banale ottimismo, a una psicologia positiva (che punta solo ad «accrescere la felicità», p. 14), alla più radicale esperienza dell'angoscia che ci condiziona come atmosfera culturale diffusa. La speranza è soprattutto una disposizione di apertura al nuovo, accolto nella sua profonda novità fatta di incertezza e imprevedibilità. L'icona che sintetizza questa condizione è quella del neonato, un essere di cui non possiamo sapere nulla in anticipo e che ci provoca con la sua semplice esistenza. Da un lato il richiamo esplicito di Han è al significato del Natale e al testo di Isaia (9,5) in cui si annuncia che «un bambino è nato per noi»; dall'altro rimane fra le righe l'effetto che la penuria di speranza produce sul piano demografico con la paura di aprirsi all'incertezza di nuove vite.

La speranza possiede una sua intrinseca dialettica, che si alimenta della disperazione: quanto più questa è profonda, tanto più può crescere una speranza autentica (p. 50). La speranza, inoltre, ha una dimensione narrativa che predispone a un rapporto peculiare con il tempo, escludendo un atteggiamento solo raziocinante e teso ad anticipare un futuro che si presume essere già noto. La speranza, infine, non è ripiegata sull'Io ma, recuperando spunti di Marcel, pone le basi per un Noi, che alimenta l'incertezza strutturale del futuro al quale si deve guardare con fiducia: «Nell'angoscia ciascuno è lasciato a sé stesso. La speranza, di contro, ha al suo interno una dimensione del Noi» (p. 22).

Insomma, quasi ogni pagina di questo denso volumetto offre stimoli per riflessioni ulteriori. Non si vogliono offrire definizioni ma suggerire interpretazioni. Parafrasando S. Anselmo d'Aosta, sulla scia di Moltmann, Han propone una *spes quaerens intellectum*, uno sperare per comprendere (p. 72), perché la conoscenza non è un fatto solo cognitivo ma si alimenta di una tonalità emotiva che allarga gli orizzonti del comprendere grazie alla capacità di superare i confini del Sé (p. 95).

Tutto il volume è arricchito dalle riproduzioni di opere dell'artista tedesco Anselm Kiefer, che a nostro parere esprimono più il versante dell'angoscia che quello della speranza, ma forse il nostro giudizio è condizionato da stereotipi che l'artista e il filosofo saprebbero facilmente smentire. Anche questa è una provocazione per aprirsi ai linguaggi multiformi della speranza.

Sergio Cicatelli
CSSC



Perilli L.¹, *Coscienza artificiale. Come le macchine pensano e trasformano l'esperienza umana*, il Saggiatore, Milano 2025, pp. 308.

Questo è un libro che i formatori non dovrebbero lasciarsi sfuggire: racconta il futuro imminente dell'impatto dell'intelligenza artificiale nelle nostre vite, un impatto che non abbiamo ancora lontanamente compreso nelle sue implicazioni e nelle sue conseguenze. Le macchine non simulano soltanto: parlano, capiscono e sono alla soglia del pensare, ovvero della coscienza: l'intelligenza artificiale ridefinisce la natura stessa dell'essere umano il quale, per la prima volta nella sua storia, vede rovesciato il rapporto tra soggetto e oggetto in quanto il soggetto diventa passivo e l'oggetto diventa attivo.

L'intelligenza artificiale rielabora informazioni, ma non è questo il punto; queste informazioni sono costituite da modelli del reale: gli algoritmi cioè lavorano non sul mondo reale, ma su rappresentazioni del mondo reale. C'è quindi un fondamentale passaggio tra la realtà, sensi-

bile e mentale, e l'applicazione di algoritmi per risolvere problemi inerenti a quella realtà: questo passaggio è costituito appunto dalla rappresentazione della realtà.

Nel mondo virtuale delle rappresentazioni, i fatti perdono la loro dimensione ontologica: detto in altre parole, non sono più gli stessi. Non esiste più il vero o falso per come lo intendiamo noi: le macchine intendo vero e falso in altro modo: l'epoca della post-verità, come è stata definita, non è quindi uno slogan, ma un dato di fatto.

Se il mondo viene riassunto in un display, e il display ci racconta di rappresentazioni di fatti e di parole, il display esaurisce l'esperienza del reale: quel che passa sullo schermo è la nostra porzione di realtà, ma si badi bene, una realtà non neutrale, non casuale, ma preordinata, selezionata, congegnata. La realtà che noi vediamo è stata costruita da qualcuno che ha interesse che noi si veda esattamente quella realtà e non un'altra.

Un tempo *l'homo faber* creava con le mani; oggi usiamo solamente un dito, domani nemmeno più quello, sostituito da comandi vocali. Questo è il tramonto dell'*homo faber* che guarda le cose accadere attraverso uno schermo: il mondo diventa uno sfondo.

Se gli algoritmi di apprendimento automatico (machine learning) lavorano su dati che sono stati precedentemente elaborati e organizzati grazie all'intervento umano che li definisce e li etichetta, con l'apprendimento profondo (deep learning) si può fare a meno dell'intervento umano.

E tutto questo accade, non scordiamolo, in base a un codice binario: 0 o 1, ovvero come la macchina gestisce gli impulsi elettrici che le consentono l'uso dell'informazione, la cui unità base, il bit, si esprime con il passaggio o meno di corrente (questo è lo 0, assenza di corrente, mentre l'1 è la corrente che arriva o anche on/off, vero/falso).

Sul piano sociale, il sistema capitalistico si è garantito la propria sopravvivenza: il gruppo GAMMAX - Google, Amazon, Meta, Microsoft, Apple, X e Space X - simboli dell'individualismo capitalistico, esercita una forma di controllo simile a quella esercitata dal Partito comunista cinese o dal Partito del lavoro nordcoreano. Si tratta di un controllo capillare e irreversibile, in un caso con l'obiettivo del guadagno economico e del controllo delle opinioni, nell'altro con l'obiettivo del controllo politico, della repressione delle opinioni difformi e della garanzia del potere assoluto.

¹ Lorenzo Perilli, professore ordinario all'università Tor Vergata di Roma, è filologo e storico del pensiero scientifico antico.

Tutto questo cosa c'entra con la formazione?

L'autore mette in guardia che l'apprendimento tra i giovani, oggi, è governato dai suddetti processi: difficoltà di mantenere l'attenzione, fatica nel seguire un ragionamento complesso, lettura sempre meno presente nella loro quotidianità, sostituita da immagini e video e gli stessi docenti ricorrono sempre più a immagini e video nelle loro slide, pena la disattenzione, la disaffezione, il disinteresse.

L'alfabetizzazione digitale (si veda il quadro di riferimento della Commissione Europea *Digi-comp*) diventa allora parte fondamentale del curriculum scolastico professionale: l'urgenza è quella di inserire dei moduli di formazione alle competenze digitali o, in alternativa, di inserire nelle singole discipline elementi di alfabetizzazione digitale. Non è pensabile altrimenti: i qualificati e i diplomati della IeFP avranno a che fare nel loro futuro percorso lavorativo con l'intelligenza artificiale che già usano nella vita di tutti i giorni; c'è inoltre un aspetto altrettanto basilare di cittadinanza attiva fatta di consapevolezza e autonomia che viene messa in pericolo dal *deep learning* e da chi decide per lui/lei cosa sia vero o cosa sia falso, laddove ciò che è vero oggi potrebbe diventare falso domani o viceversa - libri come *1984* o film come *Matrix* non appaiono più opere d'arte, ma visioni anticipatrici del nuovo mondo in cui viviamo.

Cristiano Chiusso
Docente IUSVE

In allegato a questo numero (1/2025)

Appunti per Formatori

Educazione finanziaria
(a cura di Lamberti L.)

Scaricabili dal sito web
della Fondazione CNOS-FAP ETS
www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS

Cantiere delle riforme: L'esperienza dei quarti anni della leFP e la filiera tecnologico-professionale 4 + 2

(a cura di
Dario Eugenio Nicoli
e Arduino Salatin)

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

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

Nota introduttiva

a cura di Arduino Salatin

Professore Emerito IUSVE Venezia

Questo dossier si collega in qualche modo all'inserto del n. 2/2024 della rivista, dedicato ad una prima presentazione della nuova filiera tecnologico-professionale.

In parallelo all'approvazione della Legge 121/2024 e al conseguente allargamento della sperimentazione, avviata dal Ministero dell'istruzione e del merito nell'a.s. 2024-25, la Fondazione CNOS-FAP ha ritenuto opportuno promuovere, presso i propri CFP (circa 50), un'indagine sull'esperienza dei quarti anni dei percorsi dell'IeFP. Tale esperienza, infatti, costituisce una tappa cruciale in vista del processo di verticalizzazione della filiera, in quanto questa annualità diventa il passaggio chiave per l'accesso ai percorsi ITS Academy e, nei casi previsti dalla L.121, anche verso l'ammissione all'Esame di Stato.

Il primo contributo, di **Dario Nicoli**, sintetizza i principali risultati dell'indagine che restituisce una realtà, da un lato, molto variegata sul piano settoriale e territoriale, ma dall'altro lato, potenzialmente generativa per lo sviluppo della nuova filiera. In particolare, esso sottolinea - nelle pratiche attuali dei quarti anni - alcuni elementi molto interessanti nella prospettiva dell'implementazione della verticalizzazione, tra cui:

- la prevalente adozione del dispositivo duale che ha consolidato e rafforzato la partnership formativa congiunta tra CFP ed impresa (anche attraverso la loro implicazione diretta negli aspetti didattici);
- la prevalenza di rapporti non sempre sistematici con le scuole, legati quasi esclusivamente alla raccolta di informazioni o alla partecipazione a reti locali;
- la buona tenuta della partecipazione degli allievi e l'elevato tasso di successo formativo;
- l'emergere di due differenti finalizzazioni: quella propedeutica al passaggio verso la scuola di Stato (confermata anche dalla presenza di moduli aggiuntivi riferiti agli assi culturali), e quella inclusiva, rivolta ad allievi neo qualificati, ma non ancora pronti alla transizione nel mondo del lavoro;
- un curriculum formativo centrato per lo più sugli assi culturali (ai quali viene destinato il doppio delle ore rispetto all'area di indirizzo), con una attenzione piuttosto marginale alle competenze trasversali.

Naturalmente tali elementi non rendono meno impegnativo il cantiere del 4+2 che richiederà un ulteriore salto di qualità ai formatori e ai CFP, ai loro partner formativi (scuole, Fondazioni ITS ed imprese), nonché ai decisori delle politiche pubbliche (Stato e Regioni).

Seguono due testimonianze.

La prima è quella di **Fabrizio Tosti**, direttore nazionale della formazione e innovazione della Fondazione CNOS-FAP ETS, il quale sottolinea l'opportunità rappresentata dalla L. 121 per l'intero sistema della IeFP, a patto di rafforzare e valorizzare l'identità della IeFP, per non perdere la sua valenza educativa basata su caratteristiche di successo quali: l'accoglienza, l'inclusività, la flessibilità e la capacità di rispondere alle esigenze della persona e del territorio. In tale visione trovano giustificazione anche le due linee di azione della Fondazione CNOS-FAP: quella di consolidare i rapporti istituzionali (ad esempio con l'Invalsi, l'Indire e le Regioni), e quella di valorizzare le esperienze dal basso, come intende appunto fare l'indagine sui quarti anni.

La seconda testimonianza è quella di **Mauro Cerone e Sara Spata**, progettisti del CNOS-FAP Piemonte, che richiamano da un lato la preziosa esperienza fatta negli ultimi anni nella gestione dei passaggi tra scuola e CFP, dall'altro il ruolo della Regione Piemonte nel sostenere la IeFP. Ciò ha costituito una risorsa importante anche per l'avvio della nuova filiera, in particolare attraverso le partnership con gli istituti scolastici e con le imprese. Proprio la cooperazione con le imprese dovrebbe diventare il fattore di convergenza principale anche con gli ITS Academy, unitamente ad un approccio che punta sulle reali capacità dei ragazzi, piuttosto che sugli standard formali degli esami di Stato.

La ricerca sui quarti anni e il completamento della filiera verticale IeFP

1

Dario Eugenio Nicoli
Esperto di sistemi educativi

La centralità del diploma professionale quadriennale

Nella nuova geografia dei percorsi, il quarto anno non è più terminale, ma è lo snodo decisivo che rende effettivo il diritto-dovere dei giovani per la crescita umana e l'inserimento positivo nel mondo.

Occorre però aggiungere che la possibilità di accesso al biennio ITS Academy, pur non collocandosi più nell'area (obbligatoria) del diritto-dovere di istruzione e formazione, è parte del diritto all'istruzione di ogni cittadino e non dipende dalla presenza o meno di percorsi idonei al completamento della filiera verticale IeFP; da qui la necessità di un'offerta formativa integra che impegna le regioni e province autonome, unitamente agli enti formativi ed alle scuole che appartengono a questo sottosistema.

L'introduzione del diploma professionale quadriennale ha posto tre fattori nuovi:

- la maggiore profondità nella formazione dell'identità dell'allievo, in quanto persona e cittadino, perseguita tramite un'esperienza culturale che gli consenta di padroneggiare i saperi linguistici, matematici e scientifici ed umanistici come "cultura viva" in grado di affinarne la capacità di conoscere il mondo e sè stesso;
- l'ampliamento della professionalità come capacità di cogliere i dinamismi tecnologici ed organizzativi entro cui si svolgono i processi di lavoro, di assumersi responsabilità propriamente tecniche, infine di guidare gli apprendisti ed i neoassunti nel loro cammino di ingresso;
- l'acquisizione di una disposizione interiore ricca di componenti soft quali la comunicazione, le competenze emotive e relazionali, lo stile cooperativo, la capacità di fronteggiare e risolvere i problemi, la ge-

stione degli imprevisti e delle crisi, infine l'autovalutazione e l'autocorrezione.

L'approvazione della L.121/2024 e l'avvio della sperimentazione della nuova filiera professionalizzante (cfr. fig.1) rendono il quarto anno ancora più cruciale nel cammino formativo del giovane che sceglie la IeFP come via del suo percorso formativo.

Da qui l'opportunità di svolgere un'analisi approfondita di come questi percorsi si sono configurati nella realtà dei Centri di formazione professionale.

L'indagine sui quarti anni: finalità e articolazione

Per comprendere come meglio prepararsi al 4+2 occorre comprendere come si è svolta l'aggiunta del quarto anno ai percorsi formativi triennali.

La Fondazione CNOS-FAP ha promosso una ricerca allo scopo di fornire un contributo costruttivo all'istituzione della filiera tecnologico-professionale in Italia. Tale contributo consiste nella individuazione di possibili "nuclei essenziali" di contenuti curriculari e nell'elaborazione di moduli integrativi da introdurre al II, al III ed al IV anno dei percorsi di IeFP, da sperimentare e adattare poi alla luce delle peculiarità dei macrosettori di riferimento.

L'indagine si è basata su un questionario, cui si stanno aggiungendo dei focus group.

Gli obiettivi del questionario sono:

- comprendere lo stato dell'arte dei quarti anni, con riferimento al dispositivo normativo e finanziario, agli allievi, al modello formativo ed alle alleanze con imprese e scuole;
- rilevare il modo in cui i referenti dei quarti anni si pongono di fronte alla prospettiva, le loro esigenze e le attese nei confronti della Fondazione;

III

- individuare i fattori più importanti da approfondire, attraverso l'analisi dei casi di studio più significativi, per poter giungere ad una proposta integrativa nella prospettiva 4+2;
- ottenere indicazioni su come costruire una mappa dei quarti anni presenti nell'offerta formativa dei CFP della Fondazione, tenuto conto della varietà di dispositivi proget-

tuali presenti (ordinario, duale, territoriale) e delle differenze tra settori.

Gli Enti/Centri che hanno preso parte all'indagine

Hanno risposto all'indagine 28 Enti/Centri, con un numero vario di questionari a testa, per un totale complessivo di 50.

Tab. 1: Enti/Centri che hanno compilato il questionario

Regione	Ente / CFP	Sede	N. questionari
CAMPANIA	CNOS-FAP Napoli Ets	Napoli	2
EMILIA-ROMAGNA	CNOS-FAP Emilia-Romagna	Bologna	1
FRIULI - VENEZIA GIULIA	CNOS-FAP Bearzi	Udine	2
LIGURIA	CNOS-FAP Liguria Toscana	Vallecrosia (IM)	1
LAZIO	Associazione Centro Elis	Roma	1
LAZIO	CNOS-FAP Lazio Borgo Ragazzi	Roma	3
LOMBARDIA	CNOS-FAP Lombardia	Arese (MI)	1
LOMBARDIA	A.F.P. Patronato San Vincenzo	Bergamo	1
LOMBARDIA	CNOS-FAP Lombardia	Brescia	2
LOMBARDIA	CNOS-FAP Milano	Milano	3
LOMBARDIA	CNOS-FAP Lombardia	Sesto S. Giovanni (MI)	6
LOMBARDIA	CNOS-FAP Lombardia	Treviglio (BG)	2
MOLISE	Scuola e Lavoro	Termoli (CB)	1
PIEMONTE	Azienda Formazione Professionale	Cuneo	1
PIEMONTE	CNOS-FAP Piemonte	Serravalle Scrivia (AL)	1
PIEMONTE	CNOS-FAP Piemonte Rebaudengo	Torino	1
PIEMONTE	CNOS-FAP Piemonte	Savigliano (CN)	1
PIEMONTE	CNOS-FAP Piemonte	Fossano (CN)	1
PIEMONTE	CNOS FAP Piemonte Valdocco	Torino	1
PUGLIA	CNOS-FAP Puglia "Mons. Pafundi"	Cerignola (FG)	1
SARDEGNA	CNOS-FAP Sardegna	Selargius (CA)	1
UMBRIA	CNOS-FAP Umbria	Perugia	1
VENETO	Fondazione FP INE - IS San Zeno	Verona	4
VENETO	Fondazione Fp INE - IS Don Bosco	Schio (VI)	3
VENETO	Fondazione FP INE - IS Tusini	Bardolino (VR)	1
VENETO	Fondazione FP INE - IS	San Donà di Piave (VE)	2
VENETO	Fondazione FP INE - IS	Este (PD)	3
VENETO	SFP San Marco	Venezia-Mestre (VE)	2
TOTALE			50

Coloro che hanno partecipato all'indagine sono in grande maggioranza CFP appartenenti al CNOS-FAP¹, la sigla dell'Ente salesiano che si occupa di istruzione e formazione professionale.

Inoltre, troviamo, con un questionario a testa, ELIS con sede a Roma AFP, Patrona-

to San Vincenzo con sede a Bergamo, Scuola e lavoro con sede a Termoli e AFP Dronero con sede a Cuneo.

La distribuzione dei questionari per regione vede la prevalenza del Veneto con 15 casi, seguita dalla Lombardia con 8, dal Piemonte con 6, dal Lazio con 4, ed il Friuli-Ve-

¹ Compresa la Fondazione FP INE - IS del Veneto e la SFP San Marco di Mestre.

nezia Giulia e la Campania entrambe con 2 casi. Sono rappresentate inoltre, con un caso ciascuna, l'Emilia-Romagna, la Liguria, il Molise, la Puglia, la Sardegna e l'Umbria. Così delineato, si può affermare che il campione di ricerca corrisponde alla reale distribuzione dei CFP nel territorio italiano.

Ciò che emerge dalla ricerca: punti chiave

I quarti anni indagati appaiono caratterizzati da:

- un'adozione quasi totale del dispositivo duale che richiede una partnership formativa congiunta tra CFP ed impresa, nelle due formule dell'apprendistato e dell'alternanza lunga;
- una buona tenuta della partecipazione ed elevato successo formativo degli allievi;
- una caratterizzazione professionalizzante dei corsi attivati, ma con la presenza, sia pure minoritaria, anche di due modelli differenti quali: 1) l'azione propedeutica al passaggio verso la scuola di Stato confermata anche dalla presenza di moduli aggiuntivi riferiti agli assi culturali, 2) l'utilizzo inclusivo del quarto anno rivolto ad allievi neo qualificati ma non ancora pronti alla transizione nel mondo del lavoro;
- una collaborazione con le imprese riguardante anche gli aspetti didattici dello stage e dell'apprendistato, e prevalenza di rapporti non sistematici con le scuole, legati quasi esclusivamente alla raccolta di informazioni o alla partecipazione a reti locali;
- un modello formativo del CFP centrato in prevalenza sugli assi culturali cui viene destinato il doppio delle ore rispetto all'area di indirizzo, mentre risulta marginale il monte ore dedicato alle componenti trasversali.

L'introduzione dei quarti ha portato, in particolare, a: una più chiara visione dell'intero percorso formativo, un potenziamento della metodologia laboratoriale, un più intenso dialogo con le imprese partner, il costante aggiornamento delle figure professionali (che in qualche caso si è spinto anche alla loro innovazione). Infine, relativamente al settore "Benessere", la possibilità di accesso all'abilitazione professionale.

Le caratteristiche dei moduli integrativi

Le esigenze più sentite riguardano le lingue straniere e la cultura matematica e scientifica, seguite dall'area umanistica; subito dopo vengono segnalati i saperi trasversali quali i compiti complessi, la capacità di riflessione e di giudizio critico. Infine, le *soft skill* ed in coda le competenze richieste dall'intelligenza artificiale.

Le esigenze più forti in vista della strutturazione della filiera 4+2

Esse riguardano la revisione dell'intero curriculum verticale 4+2 adottando una prospettiva più organica e fondata su una vera alleanza con le imprese. Segue il bisogno di un'intesa con scuole ed ITS Academy sui reali traguardi formativi che consentono l'accesso ai nuovi ITS Academy biennali. Tutto ciò motiva anche l'urgenza di un piano di intervento formativo sul personale interno e sui tutor aziendali.

Le attese nei confronti della Fondazione

Esse riguardano in primo luogo la tutela, negli incontri e nelle contrattazioni con i partner nazionali, dei valori e delle specificità della IeFP; segue la necessità di strumenti metodologici (progettazione, gestione didattica e valutazione).

Si richiede poi il potenziamento della formazione dei formatori e degli scambi di buone pratiche tra i CFP.

Un cantiere molto impegnativo

Un disegno così coraggioso richiede di superare la *diseguale distribuzione territoriale delle filiere* avviate con la sperimentazione del MIM e la *dissonanza tra Regioni e Province autonome*. Mentre la grande maggioranza di esse non ha ancora emanato decreti, quelle che l'hanno fatto mostrano impostazioni molto differenti:

- la *Lombardia* ha approvato l'elenco delle reti e delle relative filiere ed ha istituito il "Tavolo tecnico per l'avvio e il monitoraggio della sperimentazione". Inoltre, ha fissato i "paletti" della progettazione del percorso formativo, concepito secondo lo schema 2+1+1 che introduce un biennio a forte flessibilità anche a scopo orientativo;
- Il *Piemonte*, ha puntato sull'introduzione di una "grammatica comune" tra i diversi attori coinvolti, comprese le aziende, per imprimere una forte personalizzazione dei percorsi, allo scopo di favorire il passaggio fluido lungo tutta la filiera tecnico-professionale e di facilitare l'inserimento lavorativo o la prosecuzione degli studi;
- Nel *Lazio*, dopo una prima fase piuttosto faticosa, si è giunti ad una impostazione più ampia e rigorosa, con la piena partecipazione degli enti IeFP.

Vi è poi la questione della *denominazione delle filiere sperimentali*, vista la scarsa compatibilità delle offerte formative di Istituti professionali, Istituti tecnici e Centri IeFP.

Si pone infine il tema dell'orientamento, visto che la nuova filiera non assorbe l'offerta formativa usuale ma si aggiunge ad essa. Da qui la necessità di una comunicazione chiara ed esaustiva.

I tre compiti prioritari per gli Enti di Formazione Professionale

Gli enti di Formazione Professionale sono chiamati a tre compiti specifici:

- riprogettare il curriculum formativo sulla base di un approccio induttivo basato su compiti attuali, in modo che gli allievi possano padroneggiare i nuclei del sapere in quanto riconoscono che essi "vanno d'accordo con le cose", e dove essi sono effettivamente protagonisti del proprio cammino di apprendimento e di crescita;
- cooperare strettamente con le imprese partner e le loro associazioni sia nel condividere l'azione formativa, integrando

l'esperienza che si svolge nell'organismo formativo e quella che si esercita nei reali contesti di lavoro, sia nel definire le modalità più opportune per il presidio pedagogico dei percorsi formativi di cui sono parte il tutoraggio, l'affiancamento, il coordinamento e il monitoraggio;

- approfondire il dialogo e la convergenza con gli istituti scolastici presenti nei "Campus" che gestiranno la nuova offerta formativa, in modo da definire traguardi di ingresso, intermedi e finali che garantiscano il pluralismo formativo, evitando così di imporre metodi di verifica dei prerequisiti che finiscono per discriminare gli allievi formati secondo modelli pedagogici non scolastici.

La sfida più rilevante riguarda la realizzazione di un'intesa *sostanziale* con gli ITS Academy che prevedono i percorsi biennali nella filiera 4 + 2, ciò che potrà avvenire in base ad un dispositivo che preveda come prerequisiti i tre seguenti fattori tra di loro integrati: la positiva disposizione personale ad apprendere, il sapere essenziale e la padronanza pratica.

I compiti delle Regioni e dello Stato

Spetta all'Intesa tra Stato e Regioni / Province autonome:

- definire con chiarezza i profili professionali e gli standard dei traguardi formativi, adottando un approccio meno meccanicistico dell'attuale centrato sulla personalizzazione e sulla flessibilità;
- diffondere e stabilizzare i quarti anni IeFP in tutto il territorio nazionale, come stanno già facendo Campania, Marche e Molise. Ma occorre fare di più, anche perché i dati Excelsior 2024 ci mostrano che cresce da parte delle imprese la domanda di tutte le figure dell'offerta formativa della IeFP;
- risolvere il problema della garanzia dei finanziamenti, visto che in gran parte i quarti anni sono coperti con fondi del sistema duale e del PNRR.

Come si sta muovendo la Fondazione CNOS-FAP ETS

Fabrizio Tosti

Direttore nazionale della formazione e innovazione della Fondazione CNOS-FAP ETS

La legge 121 del 2024 porta in sé un incipit di trasformazione del sistema educativo italiano rinnovandolo nella sua struttura per quanto riguarda il dopo la scuola secondaria di primo grado. Due sono le mete perseguite: prevedere il fine ciclo d'istruzione a 18 anni per un'ampia componente dei giovani che frequenteranno gli istituti tecnici e professionali e realizzare una filiera tecnologico professionale entro un sessennio che veda una convergenza tra Istruzione Tecnica (IT), Istruzione Professionale (IP), Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e Istituti Secondari Superiori (ITS Academy).

Come Fondazione CNOS-FAP Ets abbiamo raccolto la sfida del rinnovamento del sistema mettendo in atto le azioni possibili per contribuire al rafforzamento e valorizzazione dell'identità della IeFP; non potremmo accettare di perdere la valenza educativa del nostro sistema che valorizza la persona, i suoi talenti. Nostro desiderio è quello di consolidare il sistema IeFP con le sue caratteristiche di successo: l'accoglienza, l'inclusività, la flessibilità con la possibilità di ottenere una qualifica professionale, l'elevata competenza professionale, declinata sulle esigenze territoriali.

Determinati da tali principi, monitoriamo attentamente quanto accade a livello nazionale e nei territori regionali.

La partita principale a livello nazionale è l'attenzione alla definizione del profilo di ingresso ai percorsi degli ITS Academy; monitoriamo che questi non siano fondati sul livello dell'esame di Stato; la filiera verticale del 4+2 nel sistema IeFP ha una sua essenza identitaria. L'esame di Stato, la maturità dovrà essere una opportunità, non il riferimento condizionante di tutto il processo.

Per questo siamo impegnati su due azioni:

- a. rafforzare il dialogo e il confronto con l'istituto dell'Invalsi e dell'Indire, oltre che il Ministero; i due istituti sono chiamati a validare/valutare il processo formativo che porta al profilo d'uscita (il primo), a validare/valutare i livelli d'entrata nel sistema degli ITS Academy (il secondo);
- b. realizzare la ricerca nazionale sull'attuazione dei quarti anni nel sistema regionale della IeFP.

La struttura progettuale e l'implementazione del IV anno, svolto quasi nella totalità delle regioni in sistema duale, e il titolo di diploma professionale rilasciato al suo termine rappresentano infatti lo snodo principale per l'attuazione della filiera formativa tecnologica professionale del 4+2 nel sistema della Formazione Professionale. Il raggiungimento del diploma di qualifica professionale descrive il profilo d'uscita corrispondente alla scala EQF 4, così come il diploma di Stato.

Le due azioni sopra descritte generano necessariamente la costituzione di un tavolo di lavoro che monitori, studi e approfondisca strumenti e strategie per integrare e/o rinnovare i profili d'uscita nei settori professionali che fanno parte dell'eccellenza italiana e del nostro sistema formativo professionale salesiano.

Sempre a livello nazionale, si è attivato un osservatorio di monitoraggio delle scelte politiche regionali rispetto alla Riforma; ricordiamo che la legge 121/2024 pur lasciando la porta aperta al sistema della IeFP, non può entrare nel merito essendo un tema che riguarda le politiche regionali.

Affianchiamo le delegazioni regionali nelle loro interlocuzioni con le amministrazioni delle regioni valorizzando le buone prassi e accompagnando le stesse amministrazioni negli indirizzi politici. Facciamo una lettura

attenta, critica e ragionata dei vari provvedimenti regionali e delle diverse normative regionali che regolamentano il sistema IeFP per essere parte attiva con nostri contributi e proposte.

A tal riguardo è fondamentale creare cultura, educare, sensibilizzare tutti gli attori che entrano in questa partita. La disseminazione di informazioni e di formazione attraverso seminari, convegni, giornate studio, incontri formativi con i formatori e i colleghi dei docenti, e le pubblicazioni e le ricerche, così come la rivista "Rassegna CNOS", sono tutti strumenti a servizio e a supporto di un sistema che va quotidianamente rafforzato e consolidato.

In un sistema che conta un crescente *mismatch* nel mercato del lavoro italiano pari al 48%, solo il 5% della popolazione studentesca sceglie il sistema della IeFP. Un diplomato su due, se potesse tornare indietro, cambierebbe la scelta della scuola (cfr. dati Alma-laurea 2024). Come Fondazione CNOS-FAP,

nella nostra popolazione di 16.000 allievi, registriamo un successo formativo pari al 94% e il 98% di essi ha dichiarato che rifarebbe la stessa scelta.

Nodale inoltre è il dialogo con le imprese e il mondo del lavoro; essi sono infatti portatori degli scenari futuri, delle prospettive, dei fabbisogni e delle esigenze del mercato del lavoro che continuamente si trasforma ed evolve, mutando nelle competenze professionali richieste, su cui andare a declinare i profili d'uscita dei percorsi formativi.

Necessari inoltre sono la collaborazione e il confronto con il mondo delle Fondazioni ITS Academy.

Essenziale, infine, è il dialogo con gli altri Enti Nazionali, aggregati in Forma e Confap, per creare una strategia comune, una visione condivisa sui principi valoriali e di prospettiva del futuro che metta sempre al centro la persona, il suo bene e la realizzazione piena del suo progetto di vita.

Sperimentazione 4+2: l'esperienza del Piemonte

Mauro Cerone e Sara Spata
CNOS-FAP Piemonte

3

L'esperienza per il CNOS-FAP Piemonte dei percorsi 4+2 nasce da una consolidata collaborazione con le istituzioni scolastiche per i passaggi finalizzati al conseguimento del diploma secondario. Si tratta di un'attività che ha quindi radici lontane, con risultati che potremmo definire altalenanti in base ai territori, ai profili professionali, alle competenze e in qualche caso di "conoscenze in evoluzione" dei responsabili delle istituzioni scolastiche del sistema di IeFP.

L'avviso sperimentale e la costituzione della filiera formativa tecnologico-professionale ci ha quindi trovati probabilmente con alcune basi solide per avviare quella che si sta rivelando una vera e propria avventura. Il modello 4+2 ci ha subito convinto delle opportunità che esso avrebbe potuto offrire ai nostri percorsi di IeFP. Integrare il modello nelle attività formative già in corso è stato un passaggio naturale, con l'obiettivo di ridisegnare i percorsi della IeFP tenendo come riferimento le esigenze delle aziende.

Certo, occorre precisare che l'avviso IeFP regionale, pur non avendo introdotto misure specifiche, possiede già buoni elementi e prassi di personalizzazione ed accompagnamento, fondamentali per poter ridisegnare in itinere i percorsi consolidati.

Spesso, come ufficio progettazione, ci ritroviamo ad analizzare nella quotidiana attività di riprogettazione e aggiornamento dei percorsi formativi i rapidi cambiamenti che caratterizzano la società odierna, che potremmo sintetizzare con la parola "velocità". Questo concetto racchiude molteplici fattori di trasformazione: la transizione ecologica, il digitale, le pari opportunità, l'innovazione tecnologica delle imprese e i mutamenti nei sistemi regionali IeFP e dell'istruzione in generale.

Questa riflessione ci ha resi consapevoli della crescente distanza tra didattica e mondo aziendale e della difficoltà sempre maggiore nel rispondere adeguatamente alle richieste del mercato del lavoro. Per questo motivo abbiamo ridefinito il paradigma dei percorsi IeFP secondo una visione strategica articolata su breve, medio e lungo termine, basata sulla nostra mission, sulla soddisfazione di studenti e famiglie e sul riconoscimento del valore delle persone con cui collaboriamo ogni giorno. Il nostro obiettivo principale è formare menti aperte e pronte ad accogliere i cambiamenti del presente e del futuro.

La nostra attività come ufficio progettazione per le sedi operative si sviluppa attraverso tre filoni di intervento principali:

- **riprogettazione dei settori professionali:** analisi delle traiettorie tecnologiche delle aziende per ridefinire standard minimi di laboratorio comuni e adottare un nuovo approccio progettuale, coinvolgendo tutte le sedi;
- **promozione delle competenze strategiche personali:** attraverso l'adozione di alcuni strumenti mirati come il questionario QSAr del progetto Competenze Strategiche e la creazione di un ePortfolio personale, supportiamo gli allievi nel rafforzare la capacità di autodeterminazione e autoregolazione;
- **progetti speciali:** sviluppo di iniziative per la promozione della metodologia dei compiti di realtà su tre temi chiave in tutte le sedi (Green transition, STEAM e competenze digitali, pari opportunità).

Al centro della nostra strategia vi è una collaborazione strutturata con le aziende, alle quali abbiamo chiesto supporto nei nostri progetti e nella definizione dei nuovi labo-

tori professionali. Condividiamo con loro una visione educativa che pone al centro la crescita della persona e l'importanza delle soft skills integrate alle competenze tecnologiche aggiornate.

La Rete 4+2 FilTecPro si è costituita con l'Istituto Tecnico Carlo Grassi di Torino con il quale già condividiamo percorsi di passaggio dei nostri studenti del percorso di diploma professionale al quinto anno per il conseguimento del diploma di Stato nel solco del modello dell'apprendistato duale.

La rete è formata da:

- Istituto Tecnico Tecnologico Statale "C. Grassi"
- Associazione CNOS-FAP Regione Piemonte
- Associazione CIOFS FP Piemonte ETS
- Immaginazione e Lavoro Soc. Coop.
- Fondazione ITS Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione
- ITS Energia Piemonte
- ITS Agroalimentare per il Piemonte

La tipologia di percorsi coinvolti è la seguente: 2 percorsi IeFP quadriennali di Diploma professionale, 5 percorsi IeFP articolati con Qualifica triennale + Diploma professionale (3+1), 7 percorsi quadriennali di Diploma ITS, per un totale di 14 percorsi e un complessivo di circa 300 allievi e allieve.

Il lavoro è stato svolto non soltanto con l'Istituto Grassi ma anche con le altre due agenzie formative che hanno percorsi diversi e con le quali si è condiviso un itinerario comune che ha previsto l'elaborazione di tavoli di confronto su:

- **Unità formative dell'area di base.** (Lingua Italiana, Lingua Inglese, Matematica e Scienze)

A questo tavolo partecipano i formatori e i docenti dell'area di base. L'output previsto è la riprogettazione delle unità formative dell'area di base.

- **Buone prassi.** A questo tavolo partecipano i tutor professionali di corso e referenti della formazione iniziale. L'output previsto è lo scambio di buone prassi e idee per le soft skills.
- **STEAM e moduli integrativi.** A questo tavolo partecipano i tutor di corso. L'output previsto è il progetto del modulo sulle STEAM con una challenge finale e il progetto del modulo La.R.S.A di supporto.

- **Prova Esperta.** A questo tavolo partecipano i formatori e i docenti dell'area di base e i formatori e i docenti dell'area professionalizzante. L'output previsto è la progettazione di una prova esperta di fine prima annualità comune a tutti i percorsi in sperimentazione.

Nel nostro lavoro stiamo seguendo un principio chiave: per formare un giovane, occorre coinvolgerlo in un'esperienza significativa, che comprenderà pienamente nel tempo.

Le difficoltà iniziali hanno riguardato soprattutto i formatori, inizialmente scettici di fronte alle sfide educative del progetto, anche a causa del poco tempo di preparazione. La filiera formativa tecnologico-professionale 4+2 è una novità per tutti e il suo consolidamento legislativo è ancora in evoluzione. Per fronteggiare questi aspetti abbiamo scelto come ente, sebbene in assenza di misure regionali specifiche, di accompagnare i percorsi sperimentali con un percorso di supporto partecipato e graduale, mostrando fin da subito il disegno ambizioso e complessivo del percorso. Con il tempo, il team ha acquisito maggiore proattività, riconoscendo il valore del modello e comprendendo che, nonostante si tratti di un progetto in fase iniziale con tanti interrogativi e sfide aperte, ogni studente può raggiungere il diploma professionale e inserirsi consapevolmente nel mondo del lavoro.

Dopo i primi mesi di adattamento, oggi è chiaro che il primo obiettivo dell'anno iniziale è far emergere il piacere di fare e di imparare.

La prima annualità si è concentrata su diversi aspetti fondamentali: esplorazione della professione attraverso visite e testimonianze, acquisizione delle competenze strategiche, apertura all'orizzonte STEAM con attività di coding e partecipazione a una visita studio tramite il programma Erasmus + di una settimana in Spagna, presso un CFP del settore meccatronico. Questi elementi hanno introdotto da subito un atteggiamento positivo e la capacità di guardare al futuro, anticipando esperienze che, fino a poco tempo fa, erano previste solo negli anni successivi.

Non abbiamo presentato agli studenti un percorso rigido e predefinito, ma una struttura flessibile basata su criteri chiari e pro-

getti speciali. Sono stati poi i formatori e i coordinatori delle sedi a proporre soluzioni concrete, rivelando un forte coinvolgimento e una sincera adesione al progetto.

Per quanto riguarda i rapporti con gli ITS Academy, vogliamo sviluppare un percorso che non si basi solo sui profili professionali esistenti, ma che sia guidato anche dalle esigenze delle imprese. Inoltre, vogliamo che il biennio aggiuntivo cresca in modo graduale, valorizzando le capacità degli studenti piuttosto che concentrarsi esclusivamente sugli standard imposti dagli esami di Stato.

Il nostro progetto di Sperimentazione 4+2, parte della Filiera Tecnologica Professionale e si fonda su percorsi formativi solidi e ben strutturati. L'obiettivo è promuovere non solo una crescita verticale, con l'accesso agli ITS Academy, ma anche una crescita orizzontale, stimolando gli studenti a esplorare e vivere appieno le opportunità offerte dalla rete e dal campus.

L'esperienza della sperimentazione 4+2 in Piemonte ci ha permesso di esplorare nuove strade per rendere la formazione pro-

fessionale più vicina alle esigenze del mondo del lavoro e più coinvolgente per gli studenti. L'integrazione con l'istruzione tecnica, il dialogo con le aziende e un approccio didattico più flessibile stanno rendendo il percorso più attento alla filiera completa ed orientato allo sviluppo di competenze strategiche.

I primi risultati ci dicono che stiamo andando nella giusta direzione: stiamo generando nuove opportunità di formazione per gli allievi, rinnovando i percorsi formativi con proposte condivise e progettate ad hoc. Allo stesso tempo, siamo consapevoli delle sfide ancora aperte. Serve un monitoraggio attento per affinare il modello, un dialogo costante con gli ITS Academy e le imprese, e un impegno continuo nella formazione dei formatori.

Siamo convinti che la IeFP abbia molto da offrire ai giovani e al sistema produttivo. Per questo continueremo a lavorare con determinazione, cercando di costruire percorsi sempre più solidi e in grado di accompagnare gli allievi verso un futuro professionale consapevole e qualificato.

