

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 42 – n. 1 Gennaio-Aprile 2026

Editoriale

5

Studi e ricerche

CICATELLI S., MALIZIA G., BISSOLI C.,

Disegnare nuove mappe di speranza. Leone XIV sull'educazione

Il 27 ottobre 2025, vigilia del sessantesimo anniversario della Dichiarazione conciliare Gravissimum educationis, Leone XIV ha pubblicato la Lettera apostolica Disegnare nuove mappe di speranza, in cui offre una panoramica sul tema dell'educazione.

27

FRANCHINI R.,

Il pezzo mancante. L'educazione sociale ed emotiva nei curricula dei sistemi di istruzione e formazione

La recentissima pubblicazione del Decreto Ministeriale n. 6 del 15 gennaio 2026 ha rilanciato il tema dell'apprendimento socio-emotivo nei sistemi educativi, inaugurando una stagione di sperimentazioni curriculari, volte all'introduzione delle competenze sociali ed emotive nei progetti educativi e negli esiti attesi in uscita dai percorsi di istruzione e formazione. Perché dovremmo farlo? e nel caso, come possiamo farlo?

39

CHIUSO C.,

Ancora sul sistema duale in Europa

Continua lo studio sul sistema duale in Italia e in Europa. Dopo un'introduzione al sistema italiano, vengono esaminati tre Paesi vicini all'Italia per cultura o geografia - Francia, Spagna e Slovenia - comparati al nostro Paese nei loro sistemi di funzionamento e di finanziamento. L'articolo propone, inoltre, le nuove tendenze della formazione professionale dell'Unione Europea, del CEDEFOP e dell'ITF.

51

CONTI T.,

In-segnare alla luce delle Existential skills. Imparare a desiderare, per cominciare ad ex-sistere

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

67

Progetti e esperienze

VECCHIARELLI M.,

La tenuta formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale. Evidenze del terzo monitoraggio nazionale

Il contributo presenta le principali evidenze emerse dal Terzo monitoraggio nazionale sulla Tenuta formativa dei Centri di Formazione Professionale (CFP) della Fondazione CNOS-FAP ETS riferito all'anno formativo 2024/2025.

81

GIULIANI L.,

Nella trappola della povertà educativa. Fattori di rischio e riproduzione delle disuguaglianze

Il contributo intende mettere a fuoco il legame fra povertà educativa giovanile, condizioni di svantaggio del contesto familiare e prospettive occupazionali, come limite alla costruzione di una società più equa ed inclusiva.

97

NICOLI D.E.,

Fecondità della pedagogia salesiana nello sviluppo della filiera formativa verticale leFP

Il 4+2 rappresenta un interessante banco di prova della fecondità della pedagogia Salesiana, in quanto è un tentativo di rinnovamento del sistema formativo in consonanza con l'attuale movimento dell'umanesimo dell'economia e del lavoro, un fenomeno non adeguatamente considerato dalla letteratura mainstream e dal "dibattito" oggi tutto assorbito dalla questione dell'intelligenza artificiale con i tipici scontri tra estimatori e catastrofisti, così come è avvenuto in ognuna delle precedenti rivoluzioni tecnologiche.

113

ARAGOSTI M., BENASSI L., GOSO N.

Il grido silenzioso. Dalla mappatura delle fragilità alle nuove risposte educative nei Centri di Formazione Professionale della Lombardia

Il presente contributo analizza il fenomeno della povertà educativa e delle nuove fragilità giovanili all'interno del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (leFP) in Lombardia

123

Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

La leFP nei "programmi di governo" presentati nelle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d'Aosta al voto nel 2025

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

133

GOTTI E.,

Sostenibilità e sfide istituzionali per le politiche attive, gli ITS e la leFP dopo il PNRR

Il presente contributo analizza le prospettive di sostenibilità dei principali sistemi di politica attiva del lavoro, istruzione tecnica superiore e formazione professionale in Italia alla luce dell'esaurimento progressivo delle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

151

FONZO C., EVANGELISTA L., ZECCA E.,

La qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale: dal Processo di Copenaghen alla Dichiarazione di Herning

Il contributo ricostruisce l'evoluzione del concetto di qualità nel settore dell'istruzione e della formazione professionale nel quadro delle politiche europee, dal Processo di Copenaghen alla più recente Dichiarazione di Herning, approfondendo il ruolo del Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità nell'IFP (EQAVET Framework) nella promozione di un approccio condiviso, strutturato e ciclico al miglioramento.

165

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A.,

Odissea tragica

183

Biblioteca del formatore

MION R.,

"Saper stare nel mezzo" dentro la crisi: la grande virtù degli italiani. 59° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese

"Fiducia" è stata l'ultima parola risuonata nell'aula del CNEL, a conclusione della presentazione del "59° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese". In un clima, che non era certo del più facile ottimismo, veniva osservato che "l'Italia non era più il malato d'Europa... però neppure stava tanto bene". ...

189

MALIZIA G.,

- **Intelligenza Artigianale. Il XXVI Rapporto 2025 sulla Scuola cattolica in Italia**

203

- **Pace, giustizia e diritti: pilastri della sostenibilità. L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2025**

211

- **Rapporto Svimez 2025. L'economia e la società del Mezzogiorno. "Freedom to move, right to stay"**

217

Recensioni

227

Allegati – Appunti per la Formazione Professionale

In allegato a questo numero:

- **Stare nel mondo. Orientarsi nel presente, costruire il futuro** (a cura di M. VECCHIARELLI - M. CUCCHIARELLI)

232

Cantiere delle riforme: Verso un nuovo Repertorio nazionale della leFP: sfide aperte e opportunità a livello di sistema

- **Nota introduttiva** (M. FRISANCO, A. SALATIN)
- **Verso una nuova architettura del Repertorio leFP: scenari, motivazioni e proposte metodologiche per un sistema più agile e aperto** (M. FRISANCO) .

II

V

• <i>L'Atlante del Lavoro a supporto della definizione degli standard nazionali delle qualificazioni. Intervista a Rita Porcelli</i>	XV
• <i>La nuova filiera tecnologico-professionale e la riconfigurazione della leFP: il caso della Lombardia. Intervista a Roberto Vicini</i>	XIX
• <i>L'aggiornamento dei Repertori della leFP e le prospettive di evoluzione dei sistemi regionali di leFP. Intervista a Franco Pozzi</i>	XXIII

ERRATA CORRIGE

Nell'articolo di S. Cicatelli, Le nuove Indicazioni nazionali per il primo ciclo, apparso nel numero 3/2025 di questa Rivista, deve essere corretto un refuso involontario: nel quarto capoverso del terzo paragrafo, ad essere stati aggiunti tra la prima e la seconda versione del documento sono «gli obiettivi generali del processo formativo» e non gli obiettivi specifici di apprendimento. Ce ne scusiamo con i lettori.

Il presente Editoriale¹ intende riflettere e mettere a confronto i Monitoraggi che l'UE e l'Italia realizzano ogni anno sul settore dell'Istruzione e della Formazione.

Quello della Unione europea, il cui titolo è *"Monitoraggio dell'istruzione e della formazione"*, è riferito all'anno 2025 e quello dell'Italia, il cui titolo è *"XXII Rapporto di Monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP"*, è riferito all'anno 2022 – 2023. I curatori del presente contributo, per analizzare la situazione dell'Istruzione e della Formazione nell'UE e in Italia si sono serviti, come negli anni passati, dei Rapporti di monitoraggio pubblicati dalla Commissione Europea e dall'INAPP, perché sono particolarmente affidabili.

Sebbene siano stati pubblicati a breve distanza di tempo l'uno dall'altro, tuttavia, si segnala per correttezza che il confronto presenta ancora una volta una certa *problematicità* perché l'anno di riferimento è differente: anno 2025 per i documenti europei e anno formativo 2022-23 per quello italiano². Nonostante ciò, la comparazione tra i Rapporti mantiene la sua rilevanza per la continuità sostanziale tra le annate analizzate e per la validità dei documenti.

L'Editoriale si articola in tre parti. Nella prima viene offerta una valutazione generale del Monitoraggio elaborato dalla UE. Nella seconda ci si sofferma sulla lettura che la UE fa del sistema dell'Istruzione e della Formazione italiano. Nella terza, infine, ci si concentra sul monitoraggio del Sistema della IeFP e dei percorsi in Duale italiano elaborato dall'INAPP.

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

Il rapporto di monitoraggio in esame ha scelto come *area di intervento* e di approfondimento le discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Ma-

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

² Cfr. EUROPEAN COMMISSION – DIRECTORATE GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, *Education and Training. Monitor 2025*. Comparative report, Luxembourg, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2025; COMMISSIONE EUROPEA – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2025*. Italia, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, 2025; ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2022-23*, Roma, Coesione Italia 21-27, Unione Europea e MLPS, maggio 2025. Per un confronto con i Rapporti precedenti cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in «Rassegna CNOS», 41 (2025), n. 1, pp. 5-26.

thematics: scienze, tecnologia, ingegneria e matematica), in consonanza con il piano sulle strategie educative per la promozione dell'ambito curricolare STEM, adottato in risposta alla denuncia contenuta nel Rapporto Draghi delle gravi carenze esistenti nell'UE in tale settore così tanto rilevante. La disponibilità di un numero adeguato di professionisti del campo in questione è considerata determinante per il mantenimento e il potenziamento della competitività dell'UE, della sua autonomia strategica e della sua leadership a livello tecnologico.

Il Rapporto evidenzia come il sistema di istruzione e di formazione può svolgere un ruolo centrale nel garantire un'offerta adeguata di specialisti STEM. Al fine di raggiungere in maniera stabile tale obiettivo è, pertanto, necessario *potenziare il numero degli iscritti* a queste discipline ed eliminare gli ostacoli all'accesso ad esse fin dai primi anni della scolarizzazione, soprattutto tra le ragazze e le donne. Alla presentazione delle strategie da perseguire al riguardo viene attribuita una collocazione centrale nel Rapporto in esame.

Il commento che segue è suddiviso in *tre* paragrafi: il primo si concentra sulle discipline STEM, evidenziando i progressi e le criticità nell'insegnamento delle relative conoscenze e competenze e prospettando linee di azione per il loro potenziamento; 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; l'ultimo propone alcune conclusioni.

1.1. La nuova area di intervento: lo sviluppo dell'istruzione STEM e l'impegno per le competenze di base

Nonostante l'importanza determinante per lo sviluppo economico dell'UE, si riscontra nelle discipline STEM una notevole *inadeguatezza*, soprattutto nei comparti dell'ingegneria, delle costruzioni e delle professioni dell'area della tecnologia dell'informazione e della comunicazione (ICT). Al tempo stesso, le percentuali dell'occupazione dei laureati nelle discipline STEM sono tra le più elevate fra i qualificati dei sistemi educativi, evidenziando la presenza di una forte domanda al riguardo. Le previsioni dell'UE al 2035 mostrano un aumento molto consistente delle professioni STEM nell'ambito delle transizioni verde e digitale, oltre all'esigenza di trovare rimpiazzi ai qualificati che vanno in pensione. Inoltre, l'UE si trova molto indietro nella classifica dei laureati STEM rispetto al Regno Unito e al Canada e si colloca all'ultimo posto tra le economie avanzate per quelli nell'ICT.

Passando alla situazione degli *iscritti* nei percorsi STEM, la percentuale dei relativi studenti è aumentata considerevolmente negli ultimi anni. Nel 2023 il 36,3% degli allievi dell'Istruzione e della Formazione di secondo livello frequentava corsi nell'ambito STEM, anche se con variazioni notevoli tra i Paesi. La percentuale degli iscritti all'istruzione terziaria sempre nelle discipline STEM si

collocava nell'UE al 26,9% e registrava una riduzione dello 0,9% negli ultimi 10 anni; tuttavia, solo una quota molto modesta (3,8%) era iscritta ai percorsi ICT.

I *motivi* della frequenza dell'istruzione STEM, pur essendo molti e diversificati, possono essere raggruppati in tre tipologie principali: esperienze scolastiche precoci in tale ambito, le caratteristiche dell'ambiente familiare e l'incidenza di fattori istituzionali. I dati evidenziano la sottorappresentazione delle donne in questa area disciplinare e più in generale la sua espansione sembra essere ostacolata principalmente dalla percezione negativa delle relative carriere professionali. Di conseguenza, molti Paesi dell'UE hanno adottato strategie rivolte ad accrescere la partecipazione ai percorsi STEM, soprattutto quella femminile.

Il Rapporto dedica particolare attenzione anche alle *competenze di base*. Infatti, esse svolgono un ruolo essenziale nello sviluppo personale, nell'inserimento lavorativo, nella partecipazione attiva alla vita democratica e nella garanzia del benessere di lungo termine dell'UE. Al riguardo, tuttavia, non mancano problemi quali: l'inadeguatezza dei risultati degli studenti sul piano digitale, la scarsità di insegnanti preparati, il coinvolgimento molto variabile dei genitori. Preoccupa, inoltre, che almeno il 42,5% degli allievi presenti gravi insufficienze nelle ICT a causa soprattutto di disparità nell'accesso e della formazione carente dei docenti.

Al fine di ovviare a tali criticità la Commissione Europea ha fissato *obiettivi elevati* da conseguire entro il 2030 nella lettura, nelle scienze e nella matematica. Di conseguenza molti Paesi hanno adottato misure per migliorare le competenze di base e raggiungere i traguardi menzionati sopra, quali: l'aggiornamento dei curricula, l'aumento delle ore di insegnamento, l'adozione di test standardizzati per monitorare gli apprendimenti degli allievi, la modernizzazione della formazione iniziale degli insegnanti, la promozione della loro formazione in servizio e l'aumento degli stipendi dei docenti. Inoltre, per garantire un clima scolastico positivo ed evitare distrazioni, sempre più Paesi dell'EU introducono limiti – o li raccomandano – nell'uso degli smartphone in classe.

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 2023 il 94,6%, una percentuale che non solo è in crescita rispetto al 2022 (93,1%) ma che è anche ormai prossima al benchmark del 2030 (96%); in aggiunta, 8 Paesi hanno già conseguito tale traguardo e la maggior parte ha superato la cifra del 90%. Tale crescita va attribuita all'approvazione di riforme che incoraggiano la frequenza e l'accesso soprattutto dei bambini di 3 anni.

Tuttavia, nel 2024 la percentuale dei *minori di tre anni* inseriti in strutture formali di assistenza all'infanzia era in media del 39,3%, con rilevanti differenze tra i Paesi. Diseguaglianze persistono soprattutto per i bambini a rischio di povertà in particolare nel gruppo di età 0-2 anni. Nella maggior parte di Paesi dell'UE l'ostacolo principale alla partecipazione all'ECEC consiste nella limitata disponibilità di posti, specialmente nelle aree svantaggiate. Dalla parte della domanda incidono anche i costi elevati, la scarsa fiducia nella qualità del servizio, la percezione di standard insufficienti e la ridotta consapevolezza dei benefici della frequenza. Varie strategie sono state adottate negli Stati membri sia per aumentare la partecipazione dei bambini svantaggiati, in particolare mediante interventi finanziari, sia per elevare la qualità dell'educazione impartita, soprattutto migliorando la formazione delle educatrici.

In *conclusione*, sebbene restino alcune disparità, tuttavia, la partecipazione all'ECEC continua a crescere. Al tempo stesso va tenuto presente che la sua incidenza positiva dipende in notevole misura dalla qualità.

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 e nel 2024 si ferma al 9,4%, un dato molto vicino al benchmark del 2030 che è meno del 9%. Benché la maggior parte dei Paesi abbiano già raggiunto questo traguardo, tuttavia non va dimenticato che un certo numero di essi hanno sperimentato tra il 2015 e il 2024 una crescita di tale percentuale. Inoltre, si riscontrano vari gruppi con percentuali più elevate di giovani che abbandonano come i disabili (22,2%) e i migranti extracomunitari di prima generazione (28,6%), i maschi (10,9% rispetto al 7,7% delle femmine).

L'abbandono precoce è una problematica *complessa* e dipende da fattori interconnessi come l'origine socioeconomica, i contesti familiari e scolastici, le difficoltà di apprendimento, l'accesso a un sostegno rilevante e relazioni inefficaci tra insegnanti e studenti. Per contrastare tali criticità sono necessarie strategie multiple che sviluppino ambienti scolastici inclusivi e accessibili, competenze cognitive e socio-emotive, percorsi professionali e sistemi di avvertimento che funzionino in anticipo.

Connessa a tali problematiche è la questione dell'*eguaglianza* che va affrontata assicurando risultati positivi a tutti gli allievi, specialmente a quelli a rischio di abbandono precoce. Infatti, soltanto il 16,3% degli studenti di origine socioeconomica svantaggiata ottengono esiti superiori al minimo in lettura, matematica e scienze. Il problema diviene ancora più grave se ricorrono anche altri fattori che possono incidere negativamente come la condizione migratoria, lo status di rifugiato, bisogni educativi speciali, salute debole, disabilità. Le misure principali mirate ad ovviare a tali criticità consistono nella promozione di un clima scolasti-

co positivo, nell'individualizzazione dell'insegnamento, nella diversificazione delle offerte curricolari e nella creazione di passerelle tra le differenti filiere.

La quota degli allievi dell'*IeFP* che frequentano percorsi nei quali l'apprendimento è *basato sul lavoro* toccava nel 2024 il 65,2%, superando già il benchmark del 60% previsto per il 2025; al tempo stesso, va tenuta presente la grande variabilità dei dati tra i Paesi. Anche se il trasso di occupazione dei diplomati dell'*IeFP* ha subito una leggera diminuzione dello 0,9% tra il 2023 e il 2024, passando dall'80,9% all'80%, non si può negare che in questo ambito l'UE abbia progredito bene in riferimento al traguardo dell'82% entro il 2025. Inoltre, la percentuale degli allievi della *IeFP* che hanno potuto partecipare ad un'esperienza di mobilità all'estero, pur essendo cresciuta dal 5% al 5,3%, fa dubitare che si possa raggiungere il target del 12% nel 2030. Il 70,2% dei diplomati della *IeFP* che provengono dalla Secondaria superiore possono accedere direttamente all'istruzione terziaria e tale andamento incide sull'aumento della presenza degli allievi dell'*IeFP* a livello terziario, ma non è l'unico fattore della crescita; infatti, contribuisce anche lo sviluppo del ciclo corto della formazione professionale terziaria che accoglie l'11,9% degli allievi della *IeFP* e il 7,7% di tutti gli iscritti all'istruzione terziaria. In sintesi, si può concludere che l'apprendimento basato sul lavoro sta accrescendo l'attrattività dell'*IeFP* e favorisce il passaggio da quest'ultima all'istruzione terziaria.

Il livello del sistema educativo appena citato svolge un ruolo cruciale nel promuovere lo sviluppo economico e la mobilità sociale verso l'alto e nella decade passata ha registrato una crescita molto significativa per effetto dell'allargamento dell'accesso e della crescita della domanda di forza di lavoro qualificata. La percentuale di quanti completano *l'istruzione terziaria* nella coorte 25-34 anni ha continuato ad aumentare, passando dal 35,6% del 2015 al 44,1% del 2024 e, quindi, si dovrebbe raggiungere agevolmente il benchmark del 45% nel 2030. In 10 Paesi dell'UE è già metà del gruppo di età citato che detiene un titolo dell'istruzione terziaria. Nonostante ciò, persistono ancora notevoli divari in base al sesso, al Paese di origine, al livello di urbanizzazione, alla Regione, alla disabilità e al background familiare. Al fine di assicurare una maggiore eguaglianza sono state adottate misure dirette a garantire sia una più ampia diversificazione (come una pluralità flessibile di opzioni di studio) sia forme di certificazione degli apprendimenti non formali.

Nel 2024 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 per cui sembra che sia molto difficile poterlo raggiungere. I dati comprendono sia i laureati che hanno ottenuto il 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+. Tuttavia, la percentuale del 2024 potrebbe essere

sottostimata a motivo di vari limiti riscontrati nella raccolta delle informazioni. Nel 2023 249.340 erano i laureati provenienti da Paesi non UE che erano entrati nell'UE con una crescita del 18,2% rispetto al 2020, un andamento che rende molto probabile il raggiungimento del traguardo dei 350.000 nel 2030. L'aumento si registra a tutti i livelli tranne che nel ciclo corto e in tutti i Paesi dell'UE. I continenti da cui principalmente vengono i laureati sono l'Asia e l'Africa. Inoltre, non mancano Paesi che hanno adottato strategie per accrescere il livello della internazionalizzazione dell'istruzione terziaria. In conclusione, si può dire che nel decennio passato si sia registrata nell'UE una notevole crescita dell'istruzione terziaria; al tempo stesso sarebbe necessario un miglioramento delle strategie per promuovere l'equità e la mobilità a livello internazionale.

Nel 2022 la quota degli *adulti* (gruppo di età 15-64 anni) che partecipavano all'apprendimento formale e non-formale raggiungeva il 39,5%, un dato che non faceva presagire che l'UE fosse ben incamminata verso il conseguimento del benchmark del 60% nel 2030. Fattori che incidono su tale situazione vanno identificati nell'età, nel percorso formativo e nella condizione lavorativa, mentre sull'incidenza del sesso mancano evidenze chiare. Se le competenze di base costituiscono il fondamento dell'apprendimento per tutta la vita, la situazione degli adulti al riguardo appare piuttosto preoccupante in quanto i relativi livelli si sono abbassati durante l'ultima decade: infatti, un adulto su cinque non possiede abilità sufficienti nell'ambito linguistico e nella matematica e solo il 56% può vantare competenze di base in campo digitale. Questi andamenti preoccupanti richiedono miglioramenti significativi nella partecipazione all'apprendimento degli adulti mediante l'assunzione di misure efficaci.

1.3. Osservazioni conclusive

La scelta delle discipline STEM e delle competenze di base come area di intervento *prioritario* da parte del Rapporto in esame è stata dettata dall'esigenza di sviluppare la capacità di competere dell'UE e di progredire sul piano tecnologico e la necessità di rafforzare la sua sicurezza in un contesto geopolitico instabile. Affrontare le attuali carenze nell'abito STEM e assicurare la presenza di un numero sufficiente di specialisti STEM costituiscono un presupposto decisivo per raggiungere le finalità appena richiamate. Pertanto, a livello di sistema educativo sono necessari interventi adeguati non solo nell'IeFP e nell'istruzione terziaria, ma anche nei primi anni di scuola bisognerà garantire esperienze significative. Al riguardo, la Commissione Europea ha varato un piano apposito che mira ad ovviare alle problematiche esistenti con particolare riguardo alle differenze di genere.

Serie criticità esistono anche nelle *competenze di base* sia dei giovani sia degli adulti e si tratta di abilità che, come si è detto sopra, svolgono un ruolo

decisivo per il futuro dell'UE. Pure a tale riguardo è stato approvato un piano che, tra l'altro, assume una concezione ampia di tali competenze in quanto include sia quelle civiche che quelle digitali.

Nelle altre aree di intervento si registra in positivo un generale *miglioramento* dei dati. Inoltre, nei vari ambiti l'andamento delle percentuali presenta condizioni tali che dovrebbero permettere di conseguire il benchmark previsto nella data stabilita tranne che nel caso 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 e formativi continua ad essere elevata.

Come nel passato, va lamentato che 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. Questa osservazione vale a maggiore ragione per il Rapporto Italia.

2. Istruzione e Formazione in Italia. La prospettiva UE

Il monitoraggio dell'UE prevede un quadro generale, che è stato presentato sopra, e le disamine dei sistemi di istruzione e di formazione dei singoli Paesi. Ovviamente in questa sezione l'analisi si concentrerà sull'Italia³.

2.1. Ambito prioritario: istruzione STEM e competenze di base

Negli ultimi anni l'Italia ha dedicato un'attenzione crescente all'area STEM e il governo ha destinato risorse rilevanti per favorire l'accesso ad essa con il ricorso ai fondi dell'UE. In particolare, vanno menzionati due interventi. Nel quadro del PNRR, 2,1 miliardi di euro sono stati stanziati per la fornitura di dispositivi digitali e la creazione di laboratori digitali in 100.000 classi delle scuole primarie e secondarie. Nel 2023 sono state adottate nuove linee guida mirate a potenziare l'istruzione STEM a tutti i livelli scolastici, a incoraggiare le scuole ad abbandonare i metodi di insegnamento prevalentemente orientati alla teoria, sostituendoli con metodi maggiormente fondati sull'esperienza, e a introdurre un approccio interdisciplinare.

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 2025. Italia, o.c.* Per un confronto con il rapporto precedente cfr.: MALIZIA G. et alii, *Editoriale, o.c.*, (2025). pp. 11-17.

Nell'*IeFP* la frequenza delle discipline STEM è relativamente più alta. In Italia nel 2023 il 44,4% degli allievi della *IeFP* di medio livello era iscritto a discipline STEM. Tale dato supera la media UE del 36,3% ed attesta che l'Italia è ben incamminata nel conseguimento del traguardo dell'UE per il 2030 del 45%. Inoltre, il 19,1% di questi allievi è composto da donne, una percentuale che, superando la media UE del 15,4%, colloca il nostro Paese in una buona condizione in vista del raggiungimento dell'obiettivo dell'UE per il 2030 del 25%.

La quota di studenti dell'*istruzione terziaria* iscritti alle discipline STEM è invece più bassa della media UE, principalmente nell'ambito delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). Infatti, la percentuale rimane stabile, tra il 2017 e il 2023 (25,4% vs 25%) e si situa al di sotto della media UE del 26,9% e del target dell'UE per il 2030 del 32%. Con una percentuale complessiva del 36,9%, l'iscrizione delle donne alle discipline STEM è leggermente più vicina al traguardo fissato dall'UE del 40%. La quota degli studenti STEM iscritti nell'area dell'ICT si limita, invece, all'8,8% ed è la più bassa dell'UE (media del 20,3%); inoltre, le donne costituiscono solo il 15,7% del totale degli iscritti all'ambito delle ICT al di sotto della media UE. Tra gli studenti che hanno ottenuto un diploma di istruzione terziaria nel 2023, unicamente il 22,4% ha conseguito una qualifica STEM e tale dato risulta inferiore dalla media UE del 25,2%; al contrario, la percentuale di donne laureate nei settori STEM si attesta al 41% ed è più elevata della media UE (33,5%).

Stereotipi di genere influiscono sulle scelte educative e professionali e possono scoraggiare le ragazze dallo studio delle discipline STEM, restringendo l'ambito dei talenti disponibili. Nel nostro Paese il *divario di genere* nelle materie STEM incomincia ben prima dell'istruzione superiore e si fonda sulle decisioni effettuate prima della fine della scuola secondaria inferiore. Pertanto, le politiche mirate a ovviare alle disparità di genere e a suscitare l'interesse delle ragazze circa la scienza e la tecnologia dovrebbero intervenire nei primi gradi di istruzione.

Come si è evidenziato sopra, un altro ambito di attenzione prioritaria del monitoraggio UE è costituito dalle *competenze di base*. Al riguardo il Consiglio dell'Unione Europea ha adottato una raccomandazione specifica per l'Italia nell'ambito del semestre europeo 2025, chiedendo che si impegni a migliorare i risultati nell'istruzione, soprattutto con riferimento agli studenti svantaggiati, anche potenziando le competenze di base. Le gravi disparità geografiche del nostro Paese nell'apprendimento di tali abilità sono uno dei maggiori ostacoli al raggiungimento dell'eguaglianza nell'istruzione. In consonanza con il PNRR, il MIM ha lanciato l'Agenda Sud, un progetto mirato ad elevare le competenze di base e a diminuire i divari educativi nel Mezzogiorno, dove una quota rilevante di studenti presenta esiti inferiori alle soglie minime di competenza; in aggiunta, esso è rivolto a combattere l'abbandono scolastico precoce a partire

dall'istruzione primaria. Realizzato negli anni 2024-25 e 2025-26 e parzialmente finanziato dalle risorse del PNRR, il piano si concentra sull'alfabetizzazione, sulle competenze matematiche e su quelle in lingua inglese. Hanno partecipato circa 2.000 scuole, di cui 245 individuate come "critiche" dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) sulla base dei risultati delle prestazioni degli studenti. Tali scuole potevano beneficiare anche di sostegni supplementari. Finora, però, manca un quadro di valutazione formale per giudicare l'efficacia dell'iniziativa.

Gli studenti italiani evidenziano notevoli *competenze civiche*. Dallo studio IEA ICCS del 2022 risultava che all'ottavo anno della scuola dell'obbligo essi avevano conseguito un punteggio più alto della media UE (523 punti vs 511), con gli esiti delle femmine di gran lunga maggiori di quelli dei maschi. In particolare, l'83% degli studenti italiani ritiene che la democrazia resti la migliore forma di governo, in confronto alla media internazionale del 74%. In aggiunta, si sono dimostrati più positivi in relazione alla parità di genere e alla parità di diritti per tutti i gruppi.

Le competenze *digitali* degli allievi stanno migliorando velocemente. Nell'International Computer and Information Literacy Study (ICILS) del 2023, gli esiti degli studenti italiani all'ottavo anno della scuola dell'obbligo erano aumentati di 30 punti rispetto al 2018, che era il miglioramento maggiore tra i Paesi partecipanti. La quota di alunni con esiti insufficienti si è ridotta del 17%, ma resta più elevata della media UE (46% vs 43%) e del traguardo di meno del 15% a livello dell'UE per il 2030.

Il governo ha avviato un nuovo sistema di *valutazione dei dirigenti scolastici*. Dal 2024-25 questi ultimi saranno soggetti a giudizi periodici riguardo alle loro competenze professionali. L'esito sarà connesso a un compenso fondato sui risultati. L'avvio della nuova modalità chiude un processo incominciato quasi dieci anni prima nel quadro della riforma scolastica del 2015. I tempi lunghi della sua attuazione dipendono dalla necessità di predisporre un sistema di valutazione largamente condiviso tra tutte le parti interessate. Il suo completamento significa un rinnovato impegno a sostegno delle responsabilità professionali e può influire su una maggiore diffusione delle pratiche di valutazione tra i docenti.

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 93,5% in consonanza con la media UE del 94,8% registrando un aumento del 2,5% rispetto al 2021, ma restando al di sotto dei livelli del 2019. 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 2024 rappresentava il 39,4% del totale del gruppo di età, evidenziando una crescita del 4,9% rispetto al 2023. Il dato è in linea con la media UE del 39,2% e si avvicina all'obiettivo nazionale di Barcellona del 41,7% entro il 2030. Tale crescita sarebbe attribuibile all'impatto convergente di più fattori quali: gli interventi dei governi in aiuto alle famiglie; l'inverno demografico che sta riducendo il disallineamento tra la domanda e l'offerta di strutture di assistenza all'infanzia; i cambiamenti nella composizione interna della domanda, in quanto le donne provenienti da un contesto migratorio hanno maggiori probabilità di utilizzare i servizi di assistenza diurna per i loro figli rispetto alle donne autoctone. Nell'ambito del PNRR si prevede che saranno disponibili oltre 150.000 posti per l'ECEC grazie a un investimento di 3,2 miliardi di euro.

La partecipazione all'assistenza formale all'infanzia dipende in misura considerevole dal contesto *socioeconomico*. I tassi del gruppo di età tra 0 e 2 anni aumentano con il reddito familiare, il livello di istruzione e la situazione occupazionale dei genitori

Esistono forti disparità nelle risorse pubbliche destinate all'assistenza all'infanzia, sia a livello *locale* che *centrale*. In particolare, disegualianze 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.

Il tasso dell'*abbandono precoce* continua a ridursi, anche se restano ampie disparità tra le Regioni, i gruppi di popolazione e i generi. Nel 2024 la percentuale di giovani, della coorte di età 18-24 anni, che hanno abbandonato l'istruzione e la formazione (ELET) è scesa al 9,8% (UE: 9,3%), dal 15% del 2014. Pertanto, il nostro Paese sembra ben incamminato sulla strada per conseguire il traguardo ELET dell'UE, cioè di un dato inferiore al 9% entro il 2030. Tuttavia, una disamina delle percentuali per area evidenzia tassi ELET maggiori del 10% nel Sud (11,3%) e nelle Isole (15%), mentre le restanti circoscrizioni hanno già raggiunto e superato il traguardo dell'UE. Anche il dato delle persone nate all'estero è sceso in relazione al 2023, diminuendo dal 25,5% al 21,3% e così avvicinandosi alla media UE (19,5%). Tuttavia, resta molto più elevato di quello delle persone nate in Italia (8,7%), in particolare per i nati al di fuori dell'UE (23,4% in confronto alla media UE del 20%). In termini di divario di genere, un miglioramento nel tasso di abbandono scolastico precoce per le donne (0,5% in meno) ha aumentato un divario già notevole a loro favore (5,1% meno dei maschi in paragone alla media UE del 3,2%).

Negli ultimi anni sono stati presi provvedimenti importanti nell'ambito dell'IeFP, ma ulteriori innovazioni potrebbero renderla più attraente e adeguare maggiormente l'offerta formativa alle caratteristiche del mercato del lavoro.

La quota di allievi che frequentano un'istruzione di livello medio e seguono programmi a orientamento professionale (51,3% nel 2023) si è ridotta continuamente nell'ultimo decennio (-7,8% in confronto al 2013). In Italia pochi neodiplomati dell'IeFP hanno partecipato a un apprendimento basato sul lavoro (24,7% nel 2024, in paragone a una media UE del 65,2%). Il tasso di occupazione dei neodiplomati dell'IeFP è cresciuto in linea con l'andamento generale dell'occupazione, raggiungendo il 63,7% nel 2024 che, però, è tra i più bassi dell'UE (media dell'80%). Il Decreto Lavoro 2023⁴ ha accresciuto l'adeguamento alla domanda del mercato del lavoro, avviando itinerari di formazione per le competenze trasversali e di orientamento che permettono ai giovani di apprendere le competenze più richieste. In aggiunta, migliorano la trasparenza e l'accesso alla certificazione, si convalidano le competenze non formali e informali e viene potenziata la crescita professionale e l'occupabilità. Mediante il PNRR l'Italia ha riformato il sistema di IeFP nel 2022, con lo scopo di accrescere la partecipazione del settore privato nell'istruzione e formazione professionale. Il Decreto-Legge 9 settembre 2025, n. 127⁵ evidenzia l'intenzione del governo italiano di valorizzare l'apprendimento basato sul lavoro, ora chiamato "Formazione Scuola-Lavoro", sviluppando la relazione tra la scuola e il mondo del lavoro. Inoltre, l'Italia sta potenziando il proprio sistema di IeFP mediante riforme e strumenti digitali. Nel 2024 essa ha introdotto miglioramenti nell'attuazione del quadro nazionale delle qualifiche (NQF), che era stato già aggiornato nel 2022 con l'obiettivo di accrescere la trasparenza e il coordinamento tra i sistemi di apprendimento permanente. Il nostro Paese ha anche incominciato a sviluppare una piattaforma digitale nel quadro del progetto "ToNQFit Erasmus" al fine di supportare i processi di riferimento e di costituire un registro delle qualifiche collegato a Europass. Un nuovo Decreto⁶ ha precisato le responsabilità nel sistema nazionale di certificazione e favorito la convalida delle competenze apprese al di fuori dell'istruzione formale. Parallelamente è stata sviluppata la piattaforma

⁴ La Relazione dell'UE fa riferimento al Decreto-Legge (DL 48/2023), in vigore dal 1° maggio 2023, che ha riformato le politiche attive e il sostegno al reddito, sostituendo il Reddito di Cittadinanza con l'Assegno di Inclusione (ADI) e il Supporto per la formazione e il lavoro (SFL), oltre a rimodulare i contratti a termine, incentivare l'occupazione giovanile e detassare i fringe benefit. Il Decreto-legge è stato convertito in Legge 3 luglio 2023, n. 85.

⁵ La medesima Relazione dell'UE fa riferimento ad un Decreto convertito in Legge 164 del 30 ottobre 2025 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 novembre 2025, contenente *"Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026"*.

⁶ La Relazione fa riferimento al Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali del 9 luglio 2024, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 185 dell'8 agosto 2024. Questo decreto disciplina i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, con particolare focus sulle qualificazioni di titolarità del Ministero del Lavoro.

SIISL⁷, che fornisce servizi su misura per la ricerca di un lavoro e la formazione e lo sviluppo delle competenze.

Benché la quota di diplomati dell'*istruzione terziaria* sia cresciuta continuamente nell'ultimo decennio, l'Italia risulta ancora in ritardo in rapporto al resto dell'UE. Anche se nel 2024 il 31,6% del gruppo di età 25-34 anni disponeva di un diploma di istruzione terziaria, con un significativo miglioramento rispetto al 24,2% del 2014, il nostro Paese si caratterizza ancora per una delle percentuali più basse dell'istruzione terziaria e la disparità con l'UE resta ampia. La quota delle donne che dispongono di tale titolo è maggiore di quella degli uomini (38,5% vs 25%). La percentuale è specialmente bassa tra i nati all'estero, siano essi nati nell'UE (16,4%) sia al di fuori (14,1%). Tale andamento riflette le difficoltà nell'includerli nel sistema di istruzione e nell'attrarre dall'estero persone altamente qualificate.

L'*articolazione* del nostro sistema secondario superiore incide grandemente sulle transizioni post-secondarie. Oltre il 70% degli studenti dei licei, ossia scuole secondarie generali, si iscrive all'istruzione superiore, mentre lo fa solo il 15% di coloro che frequentano percorsi professionali. Le disparità nell'iscrizione e nel completamento dell'istruzione superiore sono evidenti, con un divario di iscrizioni del 77% tra gli studenti provenienti da famiglie con istruzione universitaria e quelli i cui genitori hanno al massimo un'istruzione secondaria. I tassi di abbandono durante l'istruzione terziaria accrescono ulteriormente la disuguaglianza. Le ricerche evidenziano che tale divario solo in parte dipende da fattori finanziari, ma è più profondamente radicato nella carenza di capitale culturale nelle famiglie più svantaggiate dal punto di vista socioeconomico. Pertanto, le attuali politiche incentrate sulla crescita delle borse di studio potrebbero non essere sufficienti per aumentare l'accesso e il completamento dell'istruzione superiore.

Si intende riformare le procedure di accesso, valutazione e assunzione del *personale universitario* di insegnamento e ricerca. La proposta si differenzia dall'attuale modalità dell'abilitazione scientifica nazionale, che è stata criticata perché funziona come un diritto di stabilità *de facto* e genera attese irrealistiche tra i candidati. Il nuovo sistema prevede una piattaforma informatica centralizzata gestita dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), che permette ai candidati di autocertificare l'idoneità sulla base della produttività scientifica. L'assunzione del personale sarà affidata alle Università. La riforma mira a risolvere problematiche quali la presenza di un numero eccessivo di persone qualificate, le inefficienze nelle

⁷ La Relazione fa riferimento alla piattaforma SIISL (*Sistema Informativo per l'Inclusione Sociale e Lavorativa*) che è stata attivata dal MLPS inizialmente il 1° settembre 2023 per i beneficiari del Supporto per la Formazione e il Lavoro (SFL) e successivamente per l'Assegno di Inclusione (ADI). Dal 18 dicembre 2024 (citato come 2024 nei risultati recenti) è stata aperta a tutti i cittadini e le imprese.

assunzioni strategiche e la duplicazione delle procedure di valutazione. In aggiunta, intende accrescere la mobilità accademica e diminuire l'isolamento istituzionale.

È in corso di liberalizzazione l'accesso ai titoli di studio in *medicina*. A partire dall'anno accademico 2025-26, l'ammissione al primo anno dei corsi universitari in medicina, odontoiatria e scienze veterinarie non è più subordinata al superamento di un test nazionale di accesso e il numero di posti non è più stabilito in precedenza. La selezione effettiva è posticipata al secondo semestre, a cui un numero limitato di studenti sarà ammesso sulla base dei risultati accademici conseguiti nel primo semestre. L'ammissione si fonderà sui bisogni di personale del sistema sanitario nazionale. La riforma mira a sostituire una prova di selezione con una formazione universitaria interna della durata di un semestre in chimica, fisica e biologia, seguita da un processo di selezione.

Le limitate opportunità di lavoro portano un numero crescente di laureati ad andare all'estero. Il tasso di occupazione dei neodiplomati dell'istruzione terziaria (da uno a tre anni) ha continuato ad aumentare nel 2024, ma resta tra i più bassi dell'UE, situandosi al 77,8% (UE 86,7%). Secondo i dati nazionali, tra il 2014 e il 2023 più di un milione di italiani si è trasferito all'estero, di cui 367.000 del gruppo di età 25-34 anni. Di questi, quasi 146.000 (39,7%) possedevano titoli di studio terziari. Nel medesimo periodo, al contrario, unicamente 113.000 giovani hanno fatto rientro in Italia, dei quali poco più di 49.000 erano diplomati dell'istruzione terziaria, per cui si è registrata una perdita di 97.000 giovani adulti altamente qualificati. Solo nel 2023, 21.000 diplomati dell'istruzione terziaria del gruppo di età 25-34 anni si sono trasferiti all'estero, il 21,2% in più in confronto al 2022. La quota di diplomati dell'istruzione terziaria tra i giovani espatriati è aumentata da circa un terzo nel 2014 a poco più del 50% nel 2023, a riprova di un cambiamento strutturale in atto. Questi andamenti si registrano in contemporanea con la crisi demografica italiana, la più seria in Europa, con la diminuzione della popolazione in età lavorativa (15-64 anni) di quasi 6 milioni entro il 2050.

In Italia, la partecipazione all'*apprendimento degli adulti* si è ridotta; in aggiunta la disparità tra il tasso degli adulti scarsamente qualificati e quello degli adulti altamente qualificati è cresciuta (10,3% vs 60,2%) e con Malta siamo i Paesi dell'UE con il maggiore divario tra le due percentuali. Al riguardo il Consiglio dell'Unione europea ha approvato una raccomandazione affinché l'Italia continui "a promuovere l'IFP post-secondaria e la formazione sul lavoro nei comparti ad alta domanda per soddisfare il fabbisogno di competenze a breve termine, rafforzando nel contempo l'apprendimento degli adulti tramite l'espansione dell'apprendimento sul lavoro nei comparti ad alta crescita"⁸.

⁸ DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE, DELLA GIOVENTÙ, DELLO SPORT E DELLA CULTURA, o.c., p. 16.

Le strategie messe in campo recentemente *continuano* nella linea degli interventi più importanti adottati durante la pandemia. Prosegue l'impegno per raggiungere gli obiettivi di politica attiva del mercato del lavoro previsti nella riforma che ha introdotto la garanzia di occupabilità per i formatori dei lavoratori, l'indennità di formazione e il sostegno all'occupazione. Il Fondo nuove competenze è stato finanziato per la terza volta, coprendo parte delle retribuzioni, dei contributi previdenziali e delle spese di formazione dei lavoratori in formazione. Le riforme sono state realizzate specialmente nel quadro del PNRR. L'ultima è il piano nuove competenze – transizioni, adottato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che è mirato a sviluppare l'analisi e le previsioni del mercato del lavoro, con particolare riguardo alle competenze verdi e digitali.

Secondo gli obiettivi fissati dall'UE, il nostro Paese dovrebbe avere almeno *6 milioni* di nuovi discenti adulti entro il 2030. Per raggiungere tale traguardo, le politiche pubbliche non possono limitarsi a finanziare alcune opportunità di apprendimento, ma dovrebbero impegnarsi nella promozione di tutti gli investimenti nell'apprendimento da parte delle imprese e dei cittadini. Questa finalità potrebbe essere realizzata adottando provvedimenti che accrescono la qualità e l'efficacia dei percorsi di apprendimento degli adulti, potenziando gli incentivi fiscali e rafforzando il sostegno al diritto individuale all'apprendimento.

2.3. Osservazioni conclusive

Di recente il nostro Paese ha incominciato a prestare un'attenzione sempre maggiore all'istruzione STEM e il governo ha stanziato risorse importanti nell'ambito del PNRR per renderla più accessibile; inoltre, nel 2023 sono state elaborate nuove linee guida allo scopo di promuovere l'area STEM a tutti i livelli del sistema educativo. In particolare, la partecipazione alle STEM nella IeFP è relativamente alta, mentre la percentuale di studenti dell'istruzione terziaria che frequentano le discipline STEM è più bassa della media UE, soprattutto nell'area delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). Nel nostro Paese, la disparità di genere nelle scienze esatte incomincia molto prima dell'istruzione superiore ed è basata nelle scelte di genere compiute molto prima della conclusione della secondaria inferiore. Poiché la secondaria superiore condiziona in maniera rilevante i futuri percorsi accademici e professionali, le politiche mirate a ovviare al divario di genere e a destare l'interesse delle ragazze nei riguardi della scienza e della tecnologia dovrebbero intervenire dai primi livelli del sistema educativo.

Il monitoraggio UE include anche un'altra area di attenzione prioritaria, rappresentata dalle *competenze di base*. In proposito, nel 2025 il Consiglio dell'Unione europea ha adottato una raccomandazione specifica per l'Italia invitandola a rafforzare le competenze di base con particolare attenzione agli studenti svan-

taggiati nel quadro dell'impegno rivolto a migliorare i risultati nell'istruzione. Infatti, uno degli impedimenti maggiori all'eguaglianza nel sistema educativo del nostro Paese è costituito dalle gravi disparità geografiche nell'apprendimento delle competenze. Nell'ambito del PNRR, il MIM ha avviato l'Agenda Sud con lo scopo di sviluppare le competenze di base e diminuire i divari educativi nel Meridione. Infine, ricerche comparative internazionali attestano che gli studenti italiani possiedono rilevanti competenze civiche e che le loro competenze digitali stanno progredendo velocemente.

Anche nel 2024 l'andamento generale dell'istruzione e della formazione mostra segnali di *miglioramento* rispetto agli anni precedenti. Benché gli esiti relativi ai traguardi dell'UE continuino a situarsi quasi sempre sotto la media, tuttavia, in positivo si può almeno evidenziare che essi risultano in aumento.

Pertanto, pure nel monitoraggio in esame si osservano vari aspetti *favorevoli*. In particolare, la partecipazione all'educazione e cura della *prima infanzia* ha continuato a crescere, attestandosi al 93,5% in linea con la media UE del 94,8% ma rimanendo al di sotto dei livelli pre-pandemia. La quota di bambini di età inferiore ai tre anni inseriti in strutture formali di assistenza all'infanzia è anch'essa in costante aumento e coincide sostanzialmente con il dato UE; in negativo, va osservato che tale partecipazione è fortemente condizionata dal contesto socioeconomico.

La percentuale dei giovani che hanno lasciato precocemente gli studi risulta in costante diminuzione e si avvicina notevolmente alla media UE (9,8% vs 9,3%) sebbene rimangano considerevoli diseguaglianze tra le Regioni, i gruppi di popolazione e il genere. 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 (31,6% vs 44,1%), ma in crescita costante negli ultimi anni; tuttavia, le diseguaglianze nell'iscrizione e nel completamento dell'istruzione superiore sono consistenti, con un divario di iscrizioni del 77% tra gli studenti appartenenti a famiglie con istruzione universitaria e quelli i cui genitori possiedono al massimo un'istruzione secondaria. Si mira, anche, a riformare le procedure di accesso, valutazione e assunzione del personale universitario di insegnamento e ricerca, in modo da ovviare a problematiche quali le inefficienze nelle assunzioni strategiche e la duplicazione delle procedure di valutazione; è pure in atto la liberalizzazione dell'accesso ai titoli di studio in medicina.

Passando alle *criticità*, anzitutto vanno ricordati tutti i casi – menzionati sopra – in cui i dati del nostro Paese si situano ad un livello inferiore della media UE, pur essendo migliorati nel tempo. Nell'IeFP la percentuale degli allievi è diminuita costantemente nell'ultimo decennio, pochi neodiplomati hanno seguito percorsi che prevedevano un apprendimento basato sul lavoro e il loro tasso di occupazione è tra i più bassi dell'UE. Inoltre, la partecipazione all'apprendi-

mento degli adulti è diminuita e il divario tra il tasso degli adulti scarsamente qualificati e quello degli adulti altamente qualificati è aumentato.

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 del Rapporto Italia per cui questo si occuperà di esse in futuro.

3. Monitoraggio del Sistema di IeFP e dei Percorsi in Duale. Il XXII Rapporto INAPP sull'Italia (a.f. 2022-23)

Come negli anni precedenti, la presentazione del sottosistema italiano dell'istruzione e della formazione professionale viene completata dall'analisi degli andamenti più significativi rilevati nell'ultimo Rapporto di monitoraggio, redatto dall'INAPP, sui percorsi dell'IeFP e del Duale nel nostro Paese, relativi al 2022-23⁹.

3.1. La partecipazione ai percorsi di IeFP

La rilevazione condotta per l'annualità 2022-23 segna il ritorno ad un *andamento negativo* della partecipazione al sistema nazionale di IeFP, temporaneamente interrotto lo scorso anno formativo quando si registrò un lieve incremento delle iscrizioni. Dalla lettura dei dati raccolti attraverso il monitoraggio delle schede regionali, emerge che i corsi attivati per il quadriennio registrano in totale 210.440 iscritti, con uno scarto del -7,9% rispetto all'annualità precedente. Gli iscritti censiti comprendono sia i partecipanti ai corsi ordinari di IeFP (101.974) sia coloro che frequentano i corsi svolti in modalità duale (108.476), quest'ultimi disaggregati tra IeFP duale ordinario (60.225) e IeFP duale PNRR (47.841). La principale motivazione della riduzione consiste nel fatto che ormai i corsi attivati nelle sussidiarietà tradizionali (integrativa e complementare) stanno andando ad esaurimento. In merito al dato sugli Istituti professionali, il passaggio dalle sussidiarietà integrativa e complementare alla nuova sussidiarietà, seppur non ancora concluso, è in uno stadio avanzato di implementazione; ne sono prova i dati in decrescita della sussidiarietà integrativa e quelli ormai residuali della sussidiarietà complementare. Pertanto, si è passati da un totale di circa 70 mila iscritti nel 2021-22 ai 53 mila del 2022-23.

Pur mantenendo numeri notevolmente più alti rispetto alle altre tipologie, anche le *Istituzioni formative* accreditate (IF) registrano una lieve flessione nelle

⁹ 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.*, (2025), pp. 19-22.

iscrizioni, 157.197 allievi rispetto ai 158.096 dell'annualità precedente (-0,6%), con un 1/3 degli iscritti nella sola Lombardia.

In un contesto generale che vede consolidare il ruolo delle Istituzioni formative nella IeFP, va sottolineato come permanga una chiara differenziazione tra le *circoscrizioni*: nelle regioni del Nord e nelle Isole il sistema IeFP è incardinato nei Centri di Formazione che sono decisamente preminenti rispetto agli Istituti professionali; nelle Regioni del Centro e del Sud c'è più equilibrio e la presenza della scuola è ancora significativa.

Sulla scorta di quanto già osservato in occasione della precedente annualità, anche nell'a.f. 2022-23 la *crescita del Sistema Duale* risulta estremamente significativa: gli iscritti ai corsi IeFP realizzati in modalità Duale sono 108.466 rispetto ai 101.974 degli iscritti ai corsi IeFP ordinari. La crescita del Sistema Duale era già in atto nelle precedenti annualità; tuttavia, è grazie all'ingente investimento finanziario del PNRR che la crescita è diventata esponenziale, arrivando a raddoppiare i propri iscritti.

Passando al *quarto anno*, il totale delle iscrizioni ammonta a 16.881 allievi, con una diminuzione, rispetto a quanto registrato l'anno precedente, del -12,4%. Questo calo si registra nonostante quest'anno ci sia una Regione in più, la Campania, ad aver attivato la quarta annualità dei percorsi. Il calo degli iscritti coinvolge in questo caso sia le IF che la Scuola. Sulla base dei dati registrati nell'anno formativo 2022-23, sono 17 le Regioni che hanno attivato i percorsi di IV anno. Si conferma pertanto, la necessità di estendere l'attivazione dei percorsi di accesso al diploma in tutte le Regioni. La mancata copertura dell'offerta di quarto anno su tutto il territorio nazionale (ne sono ancora prive Umbria, Basilicata, Calabria, Sardegna) non consente ai giovani di queste Regioni di accedere ad una tipologia di offerta prevista dal sistema educativo nazionale, determinando così una disparità di opportunità.

La distribuzione di *genere* della partecipazione al quadriennio rimane stabile rispetto all'annualità formativa precedente, con una presenza maschile del 59,8% che prevale su quella femminile (40,2%). Se si prende in considerazione il solo triennio, il divario tra presenza maschile e femminile è un po' più ampio (60,3% maschi e 39,7% femmine); mentre nel quarto anno tale distanza diminuisce (54,2% maschi e 45,8% femmine).

L'IeFP è una delle opzioni valutate in prima istanza dai giovani che fuoriescono dalla scuola *secondaria di primo grado* e non unicamente una seconda chance, a seguito di insuccessi scolastici. In particolare, va sottolineato che nelle scuole è più alta la percentuale di iscrizioni espresse in 'prima scelta' (53,8%) rispetto ai percorsi intrapresi come seconda opportunità (46,2%). Nei centri accreditati invece, in questa annualità, si nota una equa divisione tra iscrizioni fatte già a quattordici anni (50,1%) e quelle registrate dai quindici anni in su (49,9%).

Riguardo alla partecipazione degli iscritti di *nazionalità straniera*, il numero complessivo, nell'intero quadriennio formativo, è di 37.104, che corrisponde al 17,6% del totale nazionale. In termini proporzionali, lo scostamento tra la distribuzione degli iscritti stranieri all'interno delle due tipologie di percorsi formativi considerati (IF e Scuole) si differenzia di poco. Il peso della componente straniera sul totale degli iscritti, infatti, ricopre il 17,4% nei primi e il 18,4% nelle seconde.

Ad ulteriore conferma della propensione all'inclusività di questa tipologia di offerta formativa, segnaliamo anche la presenza di allievi *disabili* all'interno dei percorsi di Formazione Professionale che, in tutto il quadriennio considerato, ammontano a 14.097, cioè il 6,7% sul totale degli iscritti. Si tratta sempre di un dato di difficile acquisizione, per il quale è prevedibile si possa registrare una sottostima.

3.2. Gli esiti e le risorse

I dati sugli esiti formativi evidenziano come nell'a.f. 2022-23 si sono *qualificati* nei percorsi triennali di IeFP 44.589 giovani, valore inferiore rispetto all'anno precedente di 2.000 unità. Le Regioni che registrano il maggior numero di qualificati sono: Lombardia (26,8%), Piemonte (11,5%) e Veneto (11,2%).

I percorsi di quarto anno sono attivi in 17 Regioni, una in più (Campania) rispetto al precedente anno formativo, come si è anticipato sopra. I *diplomati* sono stati complessivamente 13.834: in questo caso si registra una flessione minima rispetto al precedente anno formativo (127 unità). La sola Lombardia comprende il 52,1% del totale dei diplomati, seguita da Piemonte (8,5%) e Lazio (8,1%).

I qualificati nella IeFP in modalità *Duale* sono stati 19.667 mentre i diplomati sono 11.449. Il numero dei qualificati complessivi dei percorsi di IeFP in Duale raggiunge il 46,2% dei qualificati dell'intero sistema, mentre i diplomati in Duale hanno raggiunto la quota percentuale del 91,7% di tutti i diplomati IeFP.

Con riferimento ancora al tema del Duale, l'Investimento 3 costituisce una misura del PNRR che, nell'ambito della Missione 5 – Componente 1, riguarda il rafforzamento del modello Duale. Scopo di questa misura è quello di sostenere i giovani e gli adulti senza istruzione secondaria nell'accesso alle opportunità di lavoro, aumentando il numero di persone che partecipano all'apprendimento formale e alla IeFP attraverso l'approccio formativo Duale, con particolare riferimento all'istituto dell'apprendistato. Gli obiettivi di questa misura, da raggiungere entro il 31 dicembre 2025, prevedono la realizzazione di un target finale complessivo pari a 174.000 percorsi individuali con esito formativo/*relevant certification* (realizzato).

Passando alle *risorse finanziarie* utilizzate per l'anno formativo 2022-23, esse si suddividono in diverse categorie: risorse PNRR assegnate con decreto diret-

toriale del MLPS n. 54/2022 (120 milioni di euro); risorse totali programmate da Documenti di programmazione regionale (DdPR), validati per l'a.f. 2022-2023 (241,8 milioni di euro); risorse totali stanziare da Avviso (239,6 milioni di euro); risorse totali impegnate ed erogate dalle Regioni per l'anno formativo 2022-2023 (199 milioni di euro).

Quanto al tiraggio della spesa rispetto alle risorse finanziarie, risulta che: il rapporto tra le risorse impegnate (301,7 milioni di euro) e le risorse stanziare da Avviso (239,6 milioni di euro) è pari al 79%; il rapporto tra le risorse erogate (199 milioni di euro) e quelle impegnate si colloca all'83%; il rapporto complessivo tra le risorse erogate e quelle stanziare da Avviso raggiunge il 66%.

Questi indicatori mostrano come le Regioni siano riuscite, in larga parte, a tradurre le risorse stanziare in impegni concreti e successivamente in erogazioni effettive. La presenza di un divario tra i vari indicatori è legata ai tempi di completamento del processo di erogazione che varia da Regione a Regione, a seconda delle procedure amministrativo-contabili adottate dalle stesse.

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

La partecipazione al sistema IeFP nell'anno 2022-23 mette in risalto due andamenti generali: da una parte si riscontra una sostanziale tenuta dei CFP, mentre dall'altra si registra una ulteriore rilevante diminuzione degli allievi dei percorsi IeFP effettuati presso gli Istituti Professionali¹⁰. Più in particolare, lo spostamento della partecipazione verso i CFP tende a farsi sempre più rapido, elevando la percentuale degli allievi delle IF nel quadriennio, sino al 75% sul totale degli iscritti all'IeFP e al 79% nel solo primo anno. Il dato è sicuramente rilevante; tuttavia, esso continua a rappresentare una quota alquanto ridotta della popolazione in età dell'obbligo e non pare aver esercitato un impatto positivo sull'andamento discontinuo degli allievi degli Istituti professionali che da alcuni anni contraddistingue la partecipazione alla scuola secondaria superiore.

Il dato sui qualificati e sui diplomati richiederebbe maggior impegno nel momento della rilevazione, in modo da poter contare, in tempi utili, su informazioni complete riguardo a tutte le Regioni: pertanto non è molto affidabile. Notevolmente significativo appare il nuovo dato sulle *relevant certification* che informa tra l'altro sulla quota dei passaggi degli allievi tra i diversi anni. La percentuale degli iscritti ai CFP che sono passati dal primo al secondo anno raggiunge il 76% e si consolida tra l'80% e l'81% per i passaggi al terzo anno e il

¹⁰ Cfr. ISTITUTO NAZIONALE PER L'ANALISI DELLE POLITICHE PUBBLICHE-INAPP, o.c., pp. 85-91; XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di istruzione e di formazione professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP. a.f. 2022-23. *Exesutive Summary*, Roma, MLPS, giugno 2025, pp. 8-9.

conseguimento della qualifica. Come sempre, il dato dei diplomati evidenzia esiti più elevati, collocandosi all'84% sul totale degli iscritti al quarto anno.

Quanto al *Duale*, l'esplosione degli iscritti era ipotizzabile, anche tenendo conto dei finanziamenti previsti dal PNRR. Tale crescita va giudicata positivamente anche come provvedimento mirato alla diminuzione del disallineamento tra le competenze richieste dal mondo produttivo e quelle possedute dai qualificati e diplomati IeFP. Il problema consiste allora nella possibilità di finanziare un aumento così notevole dei percorsi effettuati in Duale, una volta che i fondi del PNRR cesseranno, alla fine del 2025, ovviando al pericolo di tornare a numeri molto più ridotti di giovani che possono formarsi negli ambienti lavorativi.

Nel contesto di una partecipazione in diminuzione nei percorsi IeFP degli Istituti professionali e di una invece che è in aumento nelle IF, le problematiche che paiono all'INAPP più importanti sarebbero il tema del mismatch - a cui si è appena accennato - e la capacità degli Enti di FP di ampliare l'offerta dei percorsi formativi forniti, sia come traguardi da raggiungere che come servizi aggiuntivi agli allievi.

Il bisogno di tradurre l'impegno finanziario, economico e strumentale speso negli itinerari formativi professionalizzanti in opportunità concrete di passaggio al lavoro rinvia alla necessità sia di *moltiplicare i luoghi della formazione*, estendendo anche agli ambienti lavorativi la funzione formativa, sia di agevolare le transizioni, mediante un esame attento, a monte, delle competenze domandate dalle aziende ed una efficace rispondenza dei contenuti formativi.

Il modello di riferimento è pertanto quello di Istituzioni formative come *soggetti pluriservizi* attenti alle esigenze del tessuto produttivo territoriale che predispongono una progettazione di dettaglio mirata a orientare le competenze fissate dagli standard nazionali su tali fabbisogni, diminuendo il divario fra profili in uscita dai percorsi e la domanda del mondo del lavoro, facendosi consigliare in questo cammino dagli stessi imprenditori. La logica conseguenza, in un contesto in cui le figure di livello iniziale sono molto ambite, sarà una transizione lavorativa molto notevole dei qualificati e dei diplomati.

L'aspetto problematico di tale processo può essere identificato nel cortocircuito che rischia di verificarsi tra risorse messe a bando e risposta dell'utenza all'offerta formativa su figure che risultano meno attraenti per i giovani. Un'altra criticità da risolvere riguarda i contratti di lavoro e le retribuzioni, rendendo più interessanti le professionalità meno richieste.

Un altro fattore decisivo consiste nella capacità di *adeguare* l'offerta formativa ai cambiamenti rapidi del mondo del lavoro, aggiornando continuamente il Repertorio delle figure professionali, anche perché questo attualmente non sta avvenendo. Sono passati 6 anni dalla riedizione del Repertorio nazionale del 2019 e in questi anni i processi, le dinamiche e i contenuti del lavoro si

sono grandemente rinnovati, per cui bisogna predisporre modelli di progettazione formativa che si rilevino più flessibili, conservando al tempo stesso un collegamento accettabile e reale (e non semplicemente formale) con i sistemi codificati che permettono il riconoscimento delle competenze e la spendibilità delle certificazioni.

Il mondo imprenditoriale, infatti, ha bisogno di una manodopera da formare, in tempi brevi, e risorse umane in grado di inserirsi nei processi lavorativi rapidamente ed efficacemente. La questione della valorizzazione dei risultati formativi, esito di brevi esperienze di apprendimento, può essere in questo senso sostenuta anche dal ricorso a modalità formative realizzate in maniera modulare, a garanzia del graduale sviluppo professionale ed esistenziale dell'individuo, nel contesto più generale del lifelong learning.

Disegnare nuove mappe di speranza Leone XIV sull'educazione

SERGIO CICATELLI – GUGLIELMO MALIZIA – CESARE BISSOLI¹

Il 27 ottobre 2025, vigilia del sessantesimo anniversario della Dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*, Leone XIV ha pubblicato la Lettera apostolica *Disegnare nuove mappe di speranza*, in cui offre una panoramica sul tema dell'educazione². Ne tentiamo qui una sintesi, soprattutto con l'obiettivo di invitare a una lettura integrale del documento che, pur nella sua brevità, presenta numerosi spunti che meriterebbero specifici approfondimenti, impossibili da sviluppare in queste pagine. Il testo, per la sua natura celebrativa non ha una struttura sistematica, ma in qualche modo si può ricostruire una linea argomentativa attraverso alcuni passaggi essenziali.

1. Una pedagogia della persona

Se vogliamo ricavare una possibile pedagogia cattolica da questo documento, essa va ricondotta essenzialmente a un'antropologia integrale, sia per l'intrinseco legame tra le due discipline (non esiste una pedagogia senza un'antropologia, almeno implicita) sia per la centralità della persona che costituisce il nucleo del progetto pedagogico cattolico. All'interno di questa prospettiva il concetto di educazione è coerentemente ampio, anche se l'oggetto dell'analisi sono soprattutto le istituzioni educative prodotte dall'impegno pastorale della Chiesa. La complessità sembra essere la cifra di tutto il discorso, che spazia tra le molteplici sollecitazioni imposte dal mondo contemporaneo: dalla crisi ecologica alle sfide delle nuove tecnologie, dalla quantità e varietà delle istituzioni educative alla necessità di coinvolgere tutti in un rinnovato patto educativo.

¹ Sergio Cicatelli è docente invitato nell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Guglielmo Malizia è professore emerito di Sociologia dell'educazione nell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Cesare Bissoli è professore emerito di Bibbia e Catechesi dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Nel quadro di una progettazione comune, Sergio Cicatelli è autore del primo paragrafo, Guglielmo Malizia è autore del secondo paragrafo, Cesare Bissoli è autore del terzo paragrafo.

² LEONE XIV, Lettera apostolica *Disegnare nuove mappe di speranza* in occasione del LX anniversario della Dichiarazione conciliare *Gravissimum educationis*, 27 ottobre 2025.

Proviamo quindi ad addentrarci nel testo della Lettera con qualche sommaria considerazione.

Anzitutto, due parole sul titolo, il cui significato si comprende forse solo alla fine del testo (11.1), dove le *mappe* vogliono essere una guida per muoversi nel complesso territorio dell'educazione. Queste mappe devono essere *nuove* non tanto perché quelle vecchie abbiano fatto il loro tempo, quanto perché è necessario oggi essere animati da una grande fiducia. L'occasione del giubileo della *speranza* non può ridurre il richiamo alla virtù teologale a semplice motivo di circostanza. Come scriveva già Benedetto XVI, «anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile»³. Non può esistere un'educazione senza speranza, senza uno sguardo fiducioso e aperto sul futuro. Dunque, anziché giustificare il richiamo alla speranza con l'evento giubilare, è il giubileo della speranza a divenire il momento più adatto per rilanciare l'impegno educativo, proprio in coincidenza con le giornate dedicate a fine ottobre alle celebrazioni destinate al mondo educativo.

Lungi dal tentare un compendio sistematico sull'educazione, la Lettera offre una serie di spunti su tanti aspetti diversi, che un'analisi più dettagliata potrebbe ricondurre facilmente al magistero ecclesiale precedente⁴ o alle sollecitazioni dell'attualità. Del resto, l'obiettivo è quello di richiamare l'attenzione sulla *Gravissimum educationis*, che deve rimanere il vero centro del discorso.

Ogni volta che si celebra qualche anniversario del Concilio ci si interroga inevitabilmente sull'attualità dell'evento: più passa il tempo e più è probabile che quei documenti appaiano datati o, all'opposto, non ancora compresi e attuati. Nel caso della *Gravissimum educationis* viene detto subito che essa «non ha perso mordente» (1.3) e che dunque conserva pressoché intatta la sua validità. Anzi, «dalla sua ricezione è nato un firmamento di opere e carismi che ancora oggi orienta il cammino» (1.3).

La metafora astronomica è l'artificio letterario che la Lettera intende adottare, parlando più volte di «costellazioni educative» (1.2), che aprono lo sguardo sulla «cosmologia della *paideia* cristiana» (1.2). Da un lato l'immagine si riferisce alla molteplicità delle opere educative cattoliche; dall'altro le stelle sono uno strumento fondamentale di orientamento, e dunque si avverte tra le righe la tendenza a invertire la relazione che qualcuno potrebbe istituire tra educazione e Chiesa, subordinando la prima alla seconda. L'educazione, invece, non è un'attività fra le altre ma la forma stessa dell'azione ecclesiale. La Lettera si

³ BENEDETTO XIV, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

⁴ Cfr. al riguardo C. BISSOLI - S. CICATELLI - G. MALIZIA - C. NANNI, *L'educazione cattolica nel magistero della Chiesa universale. Una sintesi introduttiva*, LAS, Roma 2023.

apre infatti con un'affermazione estremamente impegnativa: «l'educazione non è attività accessoria, ma forma la trama stessa dell'evangelizzazione: è il modo concreto con cui il Vangelo diventa gesto educativo, relazione, cultura» (1.1).

Rispetto alla *Gravissimum educationis*, che prendeva le mosse dall'«estrema importanza dell'educazione nella vita dell'uomo» (GE, 1), qui il respiro sembra essere minore, perché al centro del discorso non c'è l'uomo nella sua universalità bensì la Chiesa con la sua azione evangelizzatrice. Ma sarebbe improprio paragonare un testo conciliare a un documento celebrativo, volto a rilanciare, non a sostituire, le parole del Concilio. E il rilancio avviene solo se ci si apre a nuove esperienze, se si esplorano nuove strade: di fronte alle sfide contemporanee le comunità educative sono invitate a reagire «con creatività», perché il Vangelo è «novità che rigenera» (1.1).

1.1. Diversità di carismi educativi nell'unità dell'ispirazione pedagogica

Un nodo concettuale da sciogliere preliminarmente è quello della natura dell'educazione. La Lettera non affronta direttamente l'argomento ma, come talvolta accade nei documenti internazionali, spesso redatti in inglese, dove l'ambivalenza linguistica è evidente, dietro l'educazione si può celare tanto la cura per la crescita della persona (in qualunque contesto di vita) quanto l'istruzione formale assicurata principalmente nelle scuole. Nel nostro caso il riferimento esplicito è alle istituzioni educative cattoliche (scuole, università, formazione professionale), ma ad esse si lega strettamente una pedagogia più generale, di cui vengono esplicitati i capisaldi. Insomma, per la Chiesa l'istruzione non è separabile dall'educazione.

Infatti, «la storia dell'educazione cattolica è storia dello Spirito all'opera» (2.1). Nel ripercorrere brevemente le tappe dell'educazione cattolica viene citata l'istituzione di numerosissime scuole, espressione di diversi carismi educativi, riconducendo questa pluralità di manifestazioni a una sostanziale unità di ispirazione. La varietà si giustifica naturalmente con l'esigenza di offrire «risposte originali ai bisogni di ogni epoca» (2.1), perché «nella Chiesa la pedagogia non è mai teoria disincarnata, ma carne, passione e storia» (2.3).

I principi fondamentali di questa pedagogia possono essere ricavati da alcuni passaggi della Lettera. In primo luogo, troviamo la dimensione comunitaria, perché «nessuno educa da solo» (3.1). In secondo luogo, «il fondamento resta lo stesso: la persona, immagine di Dio (Gen 1,26), capace di verità e relazione» (3.1). In terzo luogo, occorre superare una concezione razionalista o intellettualistica della persona e del processo educativo, perché «non si devono separare il desiderio e il cuore della conoscenza: significherebbe spezzare la persona» (3.1).

In quarto luogo, recuperando implicitamente don Bosco, si valorizza la relazionalità dell'azione educativa dicendo che «educare è un compito d'amore» (3.2).

La persona è quindi la chiave di volta di tutto l'edificio educativo. Un intero paragrafo, il quinto, è esplicitamente intitolato alla centralità della persona. Si ricorda infatti come la *Gravissimum educationis* «mette in guardia da ogni riduzione dell'educazione a addestramento funzionale o strumento economico: una persona non è un "profilo di competenze", non si riduce a un algoritmo prevedibile, ma un volto, una storia, una vocazione» (4.1). La critica nei confronti di alcune tendenze funzionaliste dell'educazione scolastica contemporanea non è nemmeno troppo velata e il modello didattico della personalizzazione educativa sarebbe il giusto strumento da valorizzare in questo ambito, ma se ne fa solo un brevissimo cenno (7.1).

1.2. Il valore sociale ed etico dell'educazione

Un ambito particolarmente caro a Leone XIV è senz'altro quello della dottrina sociale, che affiora qua e là nel documento e tende a collegare la centralità della persona a una dimensione sociale e, in senso lato, politica. Infatti, «l'educazione non misura il suo valore solo sull'asse dell'efficienza: lo misura sulla dignità, sulla giustizia, sulla capacità di servire il bene comune. Questa visione antropologica integrale deve rimanere l'asse portante della pedagogia cattolica» (4.2). Su questo passaggio si possono fare almeno un paio di considerazioni: da un lato si ribadisce che dal punto di vista metodologico una pedagogia deriva sempre da un'antropologia, che deve essere esplicitata e condivisa, perché altrimenti la pedagogia rimane solo metodo, tecnica, applicazione meccanica di regole estrinseche; dall'altro la pedagogia appare in tutta la sua valenza "politica", perché l'educazione della persona non si riduce a un singolo individuo ma si rivolge a un soggetto inserito in una rete di relazioni che rendono ogni intervento educativo trasformatore dell'intera società.

In tale prospettiva, «l'educazione cattolica ha il compito di ricostruire la fiducia in un mondo segnato da conflitti e paure, ricordando che siamo figli e non orfani: da questa coscienza nasce la fraternità» (4.3). Tutta l'educazione, in particolare quella cattolica, deve fare i conti con le concrete situazioni di vita, riparando un tessuto sociale spesso compromesso e ricordando sempre che «la famiglia resta il primo luogo educativo» (5.3): la Chiesa e le sue scuole non possono sostituirsi a essa ma solo affiancarla nella difficile opera educativa. Parte da qui l'esigenza di un'alleanza educativa, che dà concreta attuazione al già ricordato principio in base al quale nessuno può educare da solo.

Sul piano più strettamente individuale viene inoltre affermato che «l'educazione non è solo trasmissione di contenuti, ma apprendistato di virtù» (5.1),

cioè coltivazione dell'animo umano e formazione di una coscienza morale, non per obbedienza a un'autorità superiore ma per adesione spontanea agli esempi proposti, secondo una logica di apprendistato. È così che «si formano cittadini capaci di servire e credenti capaci di testimoniare, uomini e donne più liberi, non più soli» (5.1).

Dal punto di vista teorico la pedagogia cattolica può contare su una tradizione millenaria che affonda le sue radici nel Vangelo. Ne deriva una filosofia perenne che trascende e precede qualsiasi tradizione. «Questi principi non sono memorie del passato. Sono stelle fisse» (4.3), afferma Leone XIV, ricorrendo ancora alla metafora astronomica per illuminare la logica con cui si vuole esprimere l'azione educativa della Chiesa. E per comprendere meglio il senso della metafora si può ricordare che nel sistema aristotelico-tolomaico le stelle fisse appartenevano al cielo più esterno, quello che conteneva tutto l'universo; di conseguenza, parlare di stelle fisse vuol dire richiamare punti di riferimento immutabili e universali. Al tempo stesso, però, quelle stelle vanno osservate con «lo sguardo lungo di Abramo» (5.1), che Dio sfida a contare le stelle del cielo per immaginare la sua discendenza (*Gen* 15,5): in altre parole, le stelle sono una prospettiva infinita, così come infinitamente aperta è la natura della persona posta al centro dell'azione educativa.

2. Le istituzioni educative cattoliche

La Lettera recepisce il passaggio che si è verificato nella seconda metà del secolo scorso da un modello "scuolacentrico" di sviluppo dell'educazione, in cui la scuola aveva raggiunto una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano a occupare una condizione subalterna, al modello dell'educazione permanente o dell'apprendimento per tutta la vita. Questo intende coinvolgere, lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre alla scuola anche tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, fermo restando che ciascuna di esse interviene in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa).

Il Papa non usa questa terminologia ma preferisce servirsi di un linguaggio simbolico e parlare di «costellazioni educative»; tuttavia nell'esemplificazione che ne fa in relazione al mondo educativo cattolico - «una rete viva e plurale di scuole parrocchiali e collegi, università e istituti superiori, centri di formazione professionale, movimenti, piattaforme digitali, iniziative di *service-learning* e pastorali scolastiche, universitarie e culturali» (8.1) - ricalca l'idea della policentricità formativa.

Inoltre, viene adottata una concezione della formazione professionale presente nella gran parte dei Paesi, particolarmente in quelli europei (ma non così

chiaramente in Italia), come un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi, che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

Prima di passare all'attualità, il Papa richiama brevemente l'evoluzione nel tempo di quella «storia dello Spirito all'opera» che è già stata citata sopra. Qui ci limitiamo a ricordare la realizzazione delle numerose istituzioni scaturite da tanti carismi educativi. Anzitutto, dopo la sapienza dei primi Padri e l'esperienza del Monachesimo, viene ricordata la fondazione delle prime università, che nascono «dal cuore della Chiesa [...] come centro incomparabile di creatività e di irradiazione del sapere per il bene dell'umanità» (2.2). Viene poi delineata la "genealogia" sia dei santi educatori, da San Giuseppe Calasanzio fino a San Giovanni Bosco, che hanno fondato scuole e centri di formazione professionali destinati principalmente ai giovani più poveri, sia di donne coraggiose, da Vicenza Maria López y Vicuña sino a Elizabeth Ann Seton, che «hanno aperto varchi per le ragazze, i migranti, gli ultimi», sottolineando che «l'educazione dei poveri, per la fede cristiana, non è un favore, ma un dovere» (2.3).

2.1. La natura delle istituzioni educative

Nel quadro della pedagogia della persona sopra tratteggiata, la scuola cattolica «non è semplicemente un'istituzione», ma va considerata come «un ambiente in cui fede, cultura e vita si intrecciano» (5.2), confermando così la svolta della *Gravissimum educationis* (da istituzione a comunità) nella linea dell'ecclesiology della *Lumen gentium*. Inoltre, nella scuola cattolica la visione cristiana deve permeare il curriculum, l'insegnamento e le relazioni.

In un orizzonte così vasto il ruolo degli educatori non si può limitare a quanto prescritto nel contratto di lavoro, ma richiede una testimonianza coerente con il progetto educativo che, pertanto, «vale quanto la loro lezione» (5.2). Di conseguenza, assume un'importanza determinante la formazione degli insegnanti, che non può essere solo scientifica, pedagogica e culturale, ma deve essere anche spirituale.

Per assicurare una condivisione della comune missione educativa, è essenziale un percorso comune di formazione che consenta di comprendere le problematiche educative attuali e che offra strategie valide per poterle affrontare in maniera vincente. Naturalmente, tale preparazione non potrà essere solo iniziale ma, in linea con il modello dell'apprendimento per tutta la vita, anche permanente. Ciò richiede da parte degli educatori non solo una disponibilità all'acquisizione e allo sviluppo delle conoscenze e al rinnovamento e all'aggiornamento delle metodologie, ma anche alla formazione spirituale e religiosa e alla condi-

visione. «E non bastano aggiornamenti tecnici: occorre custodire un cuore che ascolta, uno sguardo che incoraggia, una intelligenza che discerne» (5.2).

Anche se c'è una comunità educante, un noi, è la famiglia la prima scuola di umanità. Infatti «le scuole cattoliche collaborano con i genitori, non li sostituiscono perché il dovere dell'educazione, soprattutto religiosa, spetta loro prima che a chiunque altro» (5.3). Il patto educativo tra famiglia e scuola richiede intenzionalità comune, ascolto e corresponsabilità e si sviluppa mediante processi, strategie e verifiche condivise. Richiede fatica, ma al tempo stesso offre grandi benefici: quando è efficace, crea fiducia; quando è assente, tutto diventa più problematico.

2.2. Funzioni e prospettive

Come affermava il documento conciliare, deve essere attribuita una particolare rilevanza al principio di sussidiarietà e al fatto che le situazioni si diversificano in base alle differenti condizioni ecclesiali locali. Nonostante ciò, la *Gravissimum educationis* ha proclamato come universalmente validi il diritto all'istruzione e i suoi principi fondanti. Ha precisato doveri e diritti sia dei genitori sia dello Stato; ha qualificato come «diritto sacro» la previsione di una educazione che capaci gli allievi a «valutare i valori morali con retta coscienza» (6.1) e ha richiesto alle autorità civili di riconoscere questo diritto. In proposito, va osservato che il Papa adotta una posizione irenica riguardo alla libertà effettiva di educazione, che ancora in parecchi Paesi - compresa l'Italia, anche se in diminuzione - non trova attuazione alcuna o molto parziale. Egli, invece, si dimostra molto più severo nei confronti della «subordinazione dell'istruzione al mercato del lavoro e alle logiche spesso ferree e disumane della finanza» (6.1), che è una delle tentazioni delle politiche educative nelle società capitaliste.

A bilanciare il riferimento alla diversità, il papa sottolinea ancora una volta l'identità. Bisogna evitare compartimenti stagni, e la fede, quando è vera, può fornire un respiro che unifica ogni altra materia (6.2). In questo modo l'educazione cattolica fa da lievito nella comunità umana, consente reciprocità, combatte i riduzionismi, e sviluppa la responsabilità sociale. Si deve puntare a «un umanesimo integrale che abiti le domande del nostro tempo senza smarrire la sorgente» (6.2).

Il Papa - si è già detto - si serve dell'immagine della costellazione per illustrare il concetto del mondo educativo cattolico come una rete viva di istituzioni. Ogni stella ha una luce propria, ma tutte insieme indicano la medesima direzione. Negli ambiti in cui in passato si riscontrava rivalità, oggi il Papa domanda alle istituzioni di convergere perché «l'unità è la nostra forza più profetica» (8.1). Le diversità sul piano istituzionale e strategico non sono ostacoli,

ma opportunità. La pluralità dei carismi, se adeguatamente armonizzata, può divenire un quadro coerente e fecondo.

In un mondo interconnesso, bisogna operare su due piani: locale e globale. Al riguardo il Papa suggerisce una serie di strategie: «scambi di docenti e studenti, progetti comuni tra continenti, riconoscimento mutuo di buone pratiche, cooperazione missionaria e accademica» (8.2). Le prospettive di futuro esigono un maggiore impegno di collaborazione e di sviluppo comune. Il mondo educativo cattolico è disponibile all'ascolto e all'incontro con la società civile, con le autorità e con le rappresentanze delle realtà imprenditoriali e delle categorie lavorative. È con loro che bisogna cooperare, mettendo ancora più impegno, al fine di condividere e migliorare gli itinerari educativi, assicurando che la teoria sia supportata dall'esperienza e dalla pratica concreta.

Le nostre istituzioni educative non sono confessionali quanto ai destinatari, ma sono aperte a studenti e famiglie non credenti o di altre religioni che sono alla ricerca di un'educazione veramente umana. Pertanto, si dovrà continuare, potenziandolo, nell'impegno a sviluppare comunità educative partecipative, in cui «laici, religiosi, famiglie e studenti condividono la responsabilità della missione educativa insieme a istituzioni pubbliche e private» (8.3).

Proseguendo nell'orientamento adottato dalla *Gravissimum educationis* di procedere all'aggiornamento di metodi e linguaggi, il Papa individua nella novità dell'ambiente digitale il primo contesto che l'educazione cattolica deve affrontare con fiducia in vista di un suo rinnovamento. Il problema fondamentale non è la tecnologia, ma la sua utilizzazione. Per «abitare questi spazi», dice il documento, «occorre creatività pastorale», che porta a «rafforzare la formazione dei docenti anche sul piano digitale; valorizzare la didattica attiva; promuovere *service-learning* e cittadinanza responsabile» (9.2).

Lo sviluppo dell'intelligenza artificiale e del digitale va effettuata nel rispetto «della dignità, della giustizia e del lavoro» (9.3), evitando in tutto questo il rischio della cosiddetta «tecnofobia» (9.2). Inoltre, il Papa ribadisce che «nessun algoritmo potrà sostituire ciò che rende umana l'educazione: poesia, ironia, amore, arte, immaginazione, la gioia della scoperta e, perfino, l'educazione all'errore come occasione di crescita» (9.2). In questo ambito, le università cattoliche sono chiamate a dare un fondamentale contributo, quello di offrire una «diaconia della cultura», ripristinando tavoli di incontro e tornando a mettere a confronto, sulle tracce di San John Henry Newman, fede e ragione per «cercare, nello Spirito, sapienze che nascono dalla vita dei popoli» (9.3).

Il mondo educativo cattolico si caratterizza per una capillarità che gli permette di raggiungere anche le popolazioni più povere e che può dare «qualità nella progettazione pedagogica, nella formazione dei docenti, nella governance; coraggio nel garantire accesso ai più poveri, nel sostenere famiglie fragili, nel

promuovere borse di studio e politiche inclusive. La gratuità evangelica non è retorica: è stile di relazione, metodo e obiettivo. Là dove l'accesso all'istruzione resta privilegio, la Chiesa deve spingere le porte e inventare strade, perché "perdere i poveri" equivale a perdere la scuola stessa. Questo vale pure per l'università: lo sguardo inclusivo e la cura del cuore salvano dalla standardizzazione; lo spirito di servizio rianima l'immaginazione e riaccende l'amore» (10.4).

3. La pastorale dell'educazione

Per certi aspetti si può dire che tutta la Lettera di Leone XIV sia un intenso messaggio sulla relazione vitale tra Vangelo e compito educativo. È in quest'ottica che essa va letta. Più specificamente, nel rileggere in termini aggiornati e attualmente cogenti la *Gravissimum educationis*, troviamo i tratti fondamentali di una visione sostanzialmente pastorale dell'educazione. Il documento inizia infatti con la concezione evangelica dell'educazione (1.1) e si conclude indicando i tratti che rendono operativa tale concezione, richiamando concretamente gli educatori in prospettiva cristiana a realizzare l'atto educativo come atto pastorale, con la pienezza di senso attinta dal Vangelo (cfr. 7-11).

3.1. I fondamenti teorici

In questa prospettiva i fattori fondanti, schematicamente, sono i seguenti.

- 1) Il Vangelo inteso come intento ed opera di Gesù Cristo, ereditato e annunciato dalla Chiesa (evangelizzazione) lungo i secoli, forma la «*paideia* cristiana» (1.2). Ciò vuol dire che «fin dalle origini, il Vangelo ha generato "costellazioni educative": esperienze umili e forti insieme, capaci di leggere i tempi, di custodire l'unità tra fede e ragione, tra pensiero e vita, tra conoscenza e giudizio. Faro nella notte per guidare la navigazione» (1.2).
- 2) Ciò ha dato origine lungo i secoli a «un patrimonio spirituale e pedagogico capace di attraversare il XXI secolo e rispondere alle sfide più pressanti» e «complessificate», espressione di una «emergenza educativa» che attraversa tutta la terra (1.3).
- 3) Ne deriva una «storia dinamica» di educazione lunga secoli che ci raggiunge oggi con nuovi elementi di necessaria attenzione pedagogica, quali la centralità della persona, la promozione dell'identità e della sussidiarietà, la contemplazione del Creato e la sua salvaguardia (cfr. 4-7).

Si può quindi prevedere l'ampiezza e l'urgenza di una pastorale dell'educazione che sappia essere all'altezza dei bisogni e delle risorse dei tempi. Ma

quali possono essere le caratteristiche di una pastorale dell'educazione adatta al tempo presente? Dobbiamo distinguere in proposito almeno due aspetti: a) la concreta situazione del compito educativo oggi; b) le qualità richieste all'educatore ispirato da una visione cristiana di tale compito.

3.2. Quale pastorale dell'educazione

Il compito educativo oggi può ricavare almeno un paio di premesse ispiratrici dalla Lettera di Leone XIV. Anzitutto l'educazione cattolica non può tacere su fratture e violenze a causa delle quali i poveri soffrono di più: «deve unire giustizia sociale e giustizia ambientale, promuovere sobrietà e stili di vita sostenibili, formare coscienze capaci di scegliere non solo il conveniente ma il giusto» (7.2). In secondo luogo, «occorre un'educazione che coinvolga la mente, il cuore e le mani; abitudini nuove, stili comunitari, pratiche virtuose» (7.3). Segnatamente, un'educazione alla pace «disarmata e disarmante» (7.3).

Questo compito educativo può essere esaminato da diversi punti di vista. Nel quadro della costellazione educativa più volte evocata si possono evidenziare almeno sei aspetti:

- 1) riconoscimento di un mondo educante plurimo e interconnesso, perché, come già ricordato, «il mondo educativo cattolico è una rete viva e plurale» (8.1);
- 2) le differenze metodologiche e strutturali non devono portare a una autonomia che diventa autoisolamento, perché «occorrono scambi di docenti e studenti, progetti comuni tra continenti, riconoscimento mutuo di buone pratiche di cooperazione missionaria e accademica. Il futuro ci impone di imparare a collaborare di più, a crescere insieme» (8.2);
- 3) è stata anche già ricordata l'apertura «all'incontro e all'ascolto con la società civile, con le autorità politiche e amministrative nonché le rappresentanze dei settori produttivi e delle categorie lavorative», allo scopo di «condividere e migliorare i percorsi educativi affinché la teoria sia sostenuta dall'esperienza e dalla pratica» (8.3);
- 4) badando all'esperienza vissuta di contatto con studenti e famiglie non credenti o di diversa appartenenza religiosa, «si continuano a promuovere comunità educative partecipative in cui laici, religiosi, famiglie e studenti condividono la responsabilità della missione educativa insieme a istituzioni pubbliche e private» (8.3);
- 5) per navigare «nuovi spazi» occorre «aggiornare metodi e linguaggi» (9.1), il che oggi richiede di misurarsi con l'ambiente digitale, ponendo le tecnologie al servizio della persona, superando una visione che rischia un efficientismo senza anima, o una standardizzazione del sapere che diventa poi impoveri-

mento spirituale (9.1). I nuovi ambienti digitali «vanno governati con criteri di etica pubblica e partecipazione; vanno accompagnati da una riflessione teologica e filosofica all'altezza» (9.3), per non rinunciare a tutti quei fattori apparentemente "irrazionali" che rendono umana l'educazione, compresa l'educazione all'errore (9.2);

- 6) concretamente, per obiettivi come questi serve una creatività pastorale che sappia curare la formazione degli educatori e la promozione dell'innovazione didattica, evitando un'ingiustificata forma di «tecnofobia», perché «il progresso tecnologico fa parte del piano di Dio per la creazione» (9.2), come affermato nella Nota *Antiqua et nova* dei Dicasteri per la dottrina della fede e per la cultura e l'educazione.

3.3. Il Patto educativo globale

Il Patto educativo globale viene qualificato «stella polare» perché è una rete che abbraccia tutto il mondo educativo. Si delinea così una esplicita e autentica pastorale dell'educazione che comprende diversi aspetti e ha per scopo di «educare alla fraternità universale» (10.1). Vediamoli punto per punto.

(a) Il discorso si apre con il contributo assai concreto di papa Francesco. I suoi «sette percorsi» *sono la base di tutto e sono* qualificati come «"stelle" che hanno ispirato scuole, università e comunità educanti nel mondo, generando processi concreti di umanizzazione» (10.1). Essi sono: porre al centro la persona; ascoltare bambini e giovani; promuovere la dignità e la piena partecipazione delle donne; riconoscere la famiglia come prima educatrice; aprirsi all'accoglienza e all'inclusione; rinnovare l'economia e la politica al servizio dell'uomo; custodire la casa comune (10.1).

(b) Papa Leone XIV, sensibile alle esigenze dei tempi fattesi più attuali, arricchisce queste sette vie perfezionando la pastorale della educazione. In termini globali, la fragilità esistenziale della componente giovanile richiede oggi di «inaugurare una stagione che parli al cuore delle nuove generazioni, ricomponendo conoscenza e senso, competenza e responsabilità, fede e vita» ma anche «carismi e istituzioni» (10.2). Leone XIV aggiunge inoltre tre priorità. La prima riguarda la vita interiore: i giovani chiedono profondità; hanno bisogno di spazi di silenzio, discernimento, dialogo con la coscienza e con Dio. La seconda riguarda il digitale umano, da conoscere sapientemente, mettendo la persona prima dell'algoritmo e armonizzando le intelligenze tecnica, emotiva, sociale, spirituale ed ecologica. La terza riguarda la pace disarmata e disarmante con l'educazione a linguaggi non violenti, alla riconciliazione, a costruire ponti e non muri (cfr. 10.4).

(c) Il Papa riafferma che la visione educativa cristiana e di conseguenza la relativa attenzione pastorale ha una estensione operativa in tutto il mondo. Ma questa ampiezza deve esercitarsi in una “costellazione” che esige qualità e coraggio nella progettazione pedagogica, nella formazione dei docenti, nella *governance*.

(d) Tale progetto si caratterizza per il coraggio di garantire l’accesso dei poveri a questa impostazione, ispirati dalla gratuità evangelica. Come si è già detto sopra, «perdere i poveri equivale a perdere la scuola stessa», mentre «lo spirito di servizio rianima l’immaginazione e riaccende l’amore» (10.4).

3.4. Una pastorale della speranza

Al termine non poteva mancare il riferimento alla speranza, che ispira una pastorale aggiornata per i nostri temi presentando due serie di obiettivi.

(a) Il primo obiettivo, per una solida speranza, mira a un rinnovamento che vede e provvede, tenendo conto che le costellazioni educative cattoliche sono chiamate a intrecciare tradizione e futuro per un’educazione che richiede la capacità di navigare tra le sfide senza perdere la fedeltà al Vangelo, affrontando con una speranza attiva anche una coraggiosa revisione di dati capace di affrontare non facili fatiche: «l’iper-digitalizzazione può frantumare l’attenzione; la crisi delle relazioni può ferire la psiche; l’insicurezza sociale e le disuguaglianze possono spegnere il desiderio» (11.1). Perciò «l’educazione cattolica può essere un faro: non rifugio nostalgico, ma laboratorio di discernimento, innovazione pedagogica e testimonianza profetica». Insomma, occorre «disegnare nuove mappe di speranza: è questa l’urgenza del mandato» (11.1).

(b) In funzione della ricerca e della pratica effettiva di queste «nuove mappe di speranza», Leone XIV chiede alle comunità educative di disarmare le parole, per cui si educa non «con la polemica, ma con la mitezza che ascolta»; chiede di alzare lo sguardo per domandarsi dove si sta andando e perché; chiede di custodire il cuore, cioè guardare alla «persona prima del programma» (11.2). E qui il Papa fa sua l’esortazione di Paolo: «Dovete splendere come astri nel mondo, tenendo alta la parola della vita» (*Fil* 2,25-26).

La conclusione vede ancora il Papa esprimere con parole sentite, trepidanti e incoraggianti una sintesi della pastorale dell’educazione, domandando «ai Pastori, ai consacrati, ai laici, ai responsabili delle istituzioni, agli insegnanti e agli studenti: siate servitori del mondo educativo, coreografi della speranza, ricercatori infaticabili della sapienza, artefici credibili di espressioni di bellezza. Meno etichette, più storie; meno sterili contrapposizioni, più sinfonia nello Spirito. Allora la nostra costellazione non solo brillerà, ma orienterà: verso la verità che rende liberi (cfr. *Gv* 8,32), verso la fraternità che consolida la giustizia (cfr. *Mt* 23,8), verso la speranza che non delude (cfr. *Rm* 5,5).

Il pezzo mancante L'educazione sociale ed emotiva nei curricula dei sistemi di istruzione e formazione

ROBERTO FRANCHINI¹

Più volte nell'arco di oltre trent'anni CASEL² ha definito l'educazione sociale ed emotiva il pezzo mancante dei curricula internazionali. Le competenze che essa indica come cuore del modello (Consapevolezza di sé, Autogestione, Consapevolezza sociale, Capacità relazionale e Decisioni responsabili) sono molto più importanti oggi di quando l'associazione iniziò a promuoverle. Nel vorticoso cambiamento tecnologico, mentre alcune delle abilità tradizionalmente perseguitate dalla scuola diventano meno importanti, e in alcuni casi delegabili alla macchina, cresce la necessità di dotare i giovani di atteggiamenti critici e collaborativi, antidoto all'indottrinamento e all'individualismo.

In un precedente articolo si era riflettuto sull'avvento di una sorta di terremoto curricolare³: le falde profonde dell'istruzione sono infatti scosse dal consueto sorpasso della tecnologia sull'educazione, in un modo tuttavia ben più profondo che in altre contingenze storiche.

In realtà, il cambiamento tecnologico ha già influenzato i programmi scolastici in passato: ad esempio, l'invenzione della stampa ha reso obsolete le antiche forme orali e tutoriali di apprendimento; l'integrazione delle calcolatrici nelle scuole ha intensificato i dibattiti sul valore delle esercitazioni aritmetiche intensive in matematica: l'avvento dei motori di ricerca e delle enciclopedie online ha scatenato accesi dibattiti sul valore della trasmissione di informazioni fattuali più in generale. Oggi, i progressi nell'intelligenza artificiale in molteplici ambiti – tra i quali particolarmente la gestione dei dati e l'elaborazione e generazione del linguaggio – promettono di generare un movimento tellurico di una magnitudo di gran lunga superiore rispetto ad altre epoche storiche.

¹ Università Cattolica di Milano.

² CASEL è l'acronimo di Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Fondata nel 1994 (tra i suoi co-fondatori figura Daniel Goleman, l'autore di *Intelligenza Emotiva*), è tra le organizzazioni leader a livello mondiale nello sviluppo e nella promozione dell'apprendimento socio-emotivo (SEL).

³ R. FRANCHINI, *Il terremoto curricolare*, in *Rassegna CNOS*, 1/2025, pp. 105-117.

Alcune abilità che costituivano per molti versi il cuore dei curricula sono ad oggi performati dall'AI in modo di gran lunga superiore a quanto l'uomo è in grado di operare, senza l'ausilio della tecnologia. Per coloro per i quali queste stesse abilità costituivano l'unica ragion d'essere del proprio modo di insegnare, l'AI rappresenta un attacco di una forza inaudita, che fa ritornare lo spettro delle cosiddette "macchine per insegnare", relegando il docente ad un ruolo marginale, o persino sostituendolo.

Ma è proprio così? In realtà, al di là di ciò che l'avvento dell'AI rende obsoleto, occorre comprendere quali competenze, al contrario, ne sono esaltate, in termini di importanza nel tempo che viviamo, anche (e forse soprattutto) nei termini della relazione tra l'uomo e la tecnologia. Rintracciate queste, saremo in grado di ridefinire la missione dei sistemi educativi nel loro complesso, e al loro interno della figura dell'insegnante.

1. L'intelligenza che non AI

L'educazione prima della tempesta digitale ha vissuto (e vive) all'insegna del concetto di standard: tutti gli studenti devono arrivare ai medesimi traguardi, descritti prima come conoscenze e abilità, ora come competenze, comunque all'interno di un pacchetto definito di discipline o assi culturali. Fissata l'asticella, l'equità viene letta come attenzione alle disuguaglianze, colmando, con misure finalmente personalizzate, il divario di apprendimento (achievement gap). Questo scenario induce uno sguardo su ciò che manca allo studente (approccio basato sul deficit), nel tentativo, senza dubbio buono, di raggiungere una base comune per tutti (sopra la quale, eventualmente, può distinguersi il talento).

L'ampia quantità di studenti sotto lo standard evoca sovente lo spettro della crisi del sistema educativo, incapace di porre rimedio alle disuguaglianze, pur spendendo una notevole quantità di risorse per misure aggiuntive. I dati sugli apprendimenti non mostrano significativi miglioramenti, mentre permangono significativi divari, tra studente e studente, tra scuola e scuola, e infine tra zone territoriali, secondo traiettorie che dipendono in larga parte dal contesto socio-economico di provenienza.

È bello constatare come negli ultimi decenni le disuguaglianze e il gap di apprendimento non siano più ricondotte, in modo passivo, ai meriti o alle colpe degli studenti e delle loro famiglie, ma ad una fragilità di sistema, che non riesce ad incidere, se non marginalmente, su fenomeni come la povertà educativa, le difficoltà di apprendimento e la dispersione scolastica. Questa sensazione di crisi permanente ha forse una causa profonda, tale da non richiedere "misure aggiuntive" a taglio riparativo, ma un ripensamento globale del paradigma educativo.

Il sistema di istruzione, nato per l'era industriale, è oggi alle prese con mutamenti straordinari, principalmente indotti dalla presenza di tecnologie, ultima e più dirompente tra tutte l'intelligenza artificiale (AI). In esse c'è certamente il pericolo, ma anche la speranza di un futuro diverso e più promettente.

Come afferma un recente paper dell'OCSE⁴, l'attenzione dei sistemi educativi posti di fronte ad AI si concentra per lo più su tre temi, o livelli:

- come utilizzare l'IA per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione;
- l'identificazione e la prevenzione dei rischi derivanti dall'uso dell'IA, come i pregiudizi algoritmici (AI bias), la protezione dei dati e il rischio che gli studenti utilizzino l'IA per copiare durante i test;
- l'adeguamento dei programmi scolastici per integrare l'alfabetizzazione all'IA - ovvero, istruire su come l'IA funzioni e su come utilizzarla.

Si tratta ovviamente di questioni importanti. Tuttavia, esse non giungono al livello più profondo e decisivo, rischiando di sottovalutare, e di molto, il potenziale trasformativo dell'IA e i suoi conseguenti effetti sull'istruzione. Infatti, se l'IA tenderà a rimodellare in modo significativo il modo in cui gli esseri umani svolgono i compiti lavorativi e quotidiani, le competenze promosse attraverso l'istruzione potrebbero dover cambiare. Di fronte all'esigenza di pensare (ripen-sare?) il curriculum, diventa così necessario un approccio trasformativo, che vada oltre le tradizionali istanze. Non basta chiedersi quali abilità e conoscenze siano essenziali, ma quali tra queste potrebbero essere completamente affidate all'IA, quali restano importanti anche se IA può farlo, quali sono tipicamente umane perché IA non può farlo, e, più in generale, quali competenze emergeranno come nuovi requisiti per gli esseri umani.

Approccio curricolare tradizionale	Approccio trasformativo
Quali conoscenze, abilità e competenze sono essenziali? Perché?	Quali conoscenze, abilità e competenze: * Potrebbero essere presto raggiunte dall'IA? * Restano importanti per gli umani anche se l'IA può farlo? * Sono tipicamente umane perché IA non può farlo? * Emergeranno come nuovi requisiti per gli esseri umani?
Quali contenuti ed esperienze supportano meglio l'apprendimento?	In che modo l'IA influisce sui contenuti e sulle esperienze necessarie?
Come organizzare e sequenziare i contenuti del curriculum?	In che modo l'IA influisce sull'organizzazione del curriculum?

Tab. 1 Ripensare il curriculum⁵

⁴ OECD, *What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI?* OECD Educational Spotlight, 20/2024.

⁵ Tabella tradotta e adattata dal medesimo paper.

Tornando alla questione dell'equità, la tecnologia incide direttamente sul concetto stesso di standard, mettendolo in discussione, o per lo meno mutandone i contenuti. Misurare il gap di apprendimento su algoritmi di lettura, di calcolo e di memoria ha certamente una sua ragion d'essere, ma nel frattempo sta aumentando vertiginosamente l'importanza strategica di doti umane a lungo termine come la creatività, la curiosità e la capacità di trasferire le conoscenze. Gli interventi a breve termine sulle prime, oltre ad essere difficili e costosi, potrebbero essere improduttivi sulle seconde.

Inoltre, l'IA non è uno strumento che può servire a potenziare le abilità tradizionali: semmai le sostituisce, indebolendole. Un giovane debole sul calcolo utilizzerà l'AI per fare a meno di calcolare, non per imparare a farlo. Se si vuole rintracciare il potenziale dell'IA per l'istruzione, occorre essere consapevoli che esso non può essere rintracciato senza un cambio di paradigma, che cambi gli obiettivi stessi dell'educazione, spostandoli verso doti umane insostituibili, e lasciando forse che l'IA aiuti gli studenti nelle prestazioni sulle quali sono in difficoltà. Non si tratta di dispensare o di compensare, ma di spostare l'asticella verso altre espressioni dell'intelligenza umana, l'intelligenza che non AI⁶.

Insegnanti e studenti possono comunque provare ad usare l'IA per imparare meglio ciò che stanno già studiando, ma ciò che sono obbligati a insegnare e imparare è davvero ciò che serve oggi e in futuro? Un curriculum prescritto e rigido limita il potere dell'IA, e al contempo è minacciato da essa. Al contrario, l'IA potrebbe essere usata per supportare la personalizzazione dell'apprendimento e per aiutare gli studenti a trovare e risolvere problemi, crescendo in creatività, senso critico e intraprendenza.

In un recentissimo volume⁷, Yong Zhao propone di passare da un'istruzione one-fit-all alla centralità della personalizzazione, dal focus sul deficit a quello sui talenti, dal curriculum prescritto alla capacità di porre domande e individuare problemi, secondo traiettorie personalizzate. Per questo occorre un cambiamento: le scuole tradizionali non insegnano a trovare domande significative, ma risposte note a problemi noti.

Al contempo, la personalizzazione e la risoluzione di problemi aiutano gli studenti a sviluppare la mentalità dell'interdipendenza: ognuno sviluppa i propri talenti, e li usa per risolvere problemi o per creare prodotti significativi per gli altri e per il mondo. Ecco, dunque, gli elementi che costituiscono il nuovo paradigma: personalizzazione, ricerca/risoluzione di problemi e interdipendenza

⁶ Intelligente titolo di un volume in corso di pubblicazione di MARCO BERTELLI, *L'intelligenza che non AI*, Erickson 2026.

⁷ Y. ZHAO, *Fix the Past or Invent the Future. Moving Beyond One-Size-Fits-All Education*, ASCD 2025.

umana. In questo scenario la formidabile proposta dello studioso giapponese: gli insegnanti come inventori, gli studenti come partner e i dirigenti scolastici come facilitatori.

2. Perché dovremmo farlo?

La recente ricerca OCSE SSES 2023 ha evidenziato i molteplici guadagni dell'apprendimento delle competenze sociali ed emotive. Gli studenti che ne sono dotati hanno una probabilità considerevolmente superiore di stare meglio a tutti i livelli:

- personale, in termini di benessere psicologico e salute mentale
- sociale, contribuendo assertivamente al bene comune
- professionale, trovando un lavoro e adattandosi più facilmente ai cambiamenti.

Il modello OECD a cui l'indagine fa riferimento è straordinariamente ricco, e sposta decisamente in alto l'ambizione dei sistemi educativi. Il primo dei cinque domini è l'apertura mentale, articolato in tre fondamentali competenze: la curiosità, la tolleranza, e la creatività. Ciascuna di esse è descritta operativamente e articolata in esempi comportamentali.

Dominio	Competenza	Descrizione	Esempi Comportamentali
Apertura Mentale	Curiosità	Interesse per le idee e amore per l'apprendimento, la comprensione e l'esplorazione intellettuale; una mentalità inquisitiva.	Ama leggere libri e/o viaggiare verso nuove destinazioni. Opposto: non ama i cambiamenti; non è interessato a esplorare cose nuove.
	Tolleranza	Apertura a diversi punti di vista, valorizza la diversità, apprezza le persone e le culture straniere.	Ha amici di diverse origini. Opposto: non ama gli stranieri o le persone di origini diverse.
	Creatività	Genera nuovi modi di fare o pensare alle cose attraverso l'esplorazione, l'apprendimento dagli errori, l'intuizione e la visione.	Ha intuizioni originali e/o crea opere d'arte apprezzate. Opposto: agisce in modo convenzionale; non è interessato alle arti.

L'esito atteso dai sistemi educativi è dunque quello di promuovere nei giovani il desiderio di apprendere, non semplicemente acquisendo conoscenze, ma facendo proprio un atteggiamento inquisitivo, tale da filtrare criticamente ogni informazione ottenuta. Inoltre, la creatività è quella capacità profondamente umana di

generare nuovi modi di pensare, andando oltre gli stimoli di contesto. Curiosità e creatività sono tracce concrete di come le Social Emotional Skills (SES), oltre al valore intrinseco, rappresentano anche un potente antidoto ai rischi collegati alla presenza di tecnologie nella vita e negli ambienti di apprendimento.

Se l'AI rischia di uccidere la creatività, anche la scuola corre lo stesso rischio⁸! L'uso pervasivo di risorse riproduttive (come dispense e libri di testo) può avere, anche se forse in misura ridotta, le stesse ricadute negative dell'uso acritico dell'AI. Già Bloom aveva descritto, in tempi non sospetti, una sorta di gerarchia piramidale delle abilità intellettuali (tassonomia), che da quelle più "povere" giunge a quelle più ricche, tra le quali la più alta è appunto la creatività⁹. L'esercizio delle funzioni poste alla base della piramide (come la memoria e la comprensione) sono oggi perfettamente gestite da AI, in un modo più veloce e affidabile rispetto all'uomo. Al contrario, l'esercizio delle funzioni più alte, come il senso critico (evaluate) e la creatività, sono espressioni che, di fronte all'assalto delle macchine, potremmo oggi definire tipicamente "umane", e su queste la scuola dovrebbe puntare.

Il modello SSES 2023 individua poi altri domini di competenze sociali ed emotive:

- la performance nel compito, articolata in quattro competenze: responsabilità, autocontrollo, perseveranza e motivazione ai risultati;
- il coinvolgimento con altri, suddiviso in tre competenze: socievolezza, assertività ed energia;
- la collaborazione, che si dispiega in due competenze: empatia e fiducia;
- la regolazione emotiva, che è sostenuta da tre competenze: resistenza allo stress, ottimismo e controllo emotivo.

Insieme al già commentato dominio dell'apertura mentale, il quadro completo disegna, in uscita dai sistemi educativi, un giovane aperto, curioso e tollerante, che è tenace nel compito, essendo responsabile e orientato ai risultati, che è in grado di collaborare con altri, con empatia e fiducia, e che infine è in grado di gestire le proprie emozioni, facendo fronte allo stress e guardando al futuro con speranza.

Non c'è alcun curriculum, per quanto ricco e ambizioso, che stia al pari di questo quadro di competenze. Gli assi culturali e le discipline possono per certi aspetti essere considerati semplicemente degli strumenti, al fine di crescere uomini con la testa e il cuore così ben fatti!

⁸ Cfr. K. ROBINSON, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson 2015.

⁹ Per approfondimenti si può vedere L.W. ANDERSON, D.R. KRATHWOHL, *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Anicia, Roma 2022.

3. In che modo possiamo farlo?

L'indagine SSES 2023, oltre ad aver misurato le competenze sociali ed emotive del campione considerato, ha indagato anche le correlazioni con alcune variabili educative ed organizzative, che si differenziano tra e dentro gli Stati partecipanti, rintracciando alcuni fattori di successo (findings), che per loro natura si trasformano automaticamente in raccomandazioni per il futuro dei sistemi educativi¹⁰.

Tra queste, per brevità, è possibile sottolinearne alcune.

3.1. Curricolo, approccio esplicito o approccio trasversale

È noto il dibattito riguardo al se l'insegnamento delle SES debba prevedere un tempo esplicito e appositamente dedicato, oppure se è bene che rimanga un approccio trasversale agli assi culturali e alle discipline (ad esempio: mentre insegno storia e geografia, creo una situazione cooperativa e stimolo gli studenti ad interagire tra loro, conseguendo in un sol colpo due risultati).

OECD, sulla base del confronto tra le diverse esperienze, tende a raccomandare una piena integrazione delle SES nelle aree culturali, mediante un atteggiamento trasversale e strutturale, che al contempo eviti la moltiplicazione degli ambiti di insegnamento. Tuttavia, vengono chiaramente individuati anche i rischi di questa scelta, che potrebbe lasciare al singolo docente (es. di letteratura) la libertà di ingaggiare gli studenti in situazioni sociali, oppure di non farlo. Insomma, l'approccio trasversale, di per sé preferibile, potrebbe scontare le (inevitabili?) resistenze, rischio pienamente confermato dalla stessa indagine, che rivela che gli insegnanti che creano questo tipo di opportunità sono per lo più la minoranza. Non è da sottovalutare, dunque, la scelta di alcuni Stati di dedicare un tempo esplicito a questo tipo di attività, pur potendo accentuare la sensazione di una frantumazione del curricolo, o addirittura di un "curriculum overload".

3.2. Le attività extracurricolari

Del resto, un'altra scoperta (finding), stavolta di segno univoco e senza distinguo, è l'impatto delle cosiddette attività extra-curricolari sulle competenze sociali ed emotive. Qui OECD, nel fare una fotografia, eredita un linguaggio utilizzato da molti sistemi educativi: le attività extra-curricolari! C'è da chiedersi se non sia giunto il momento di abolire questo termine considerando attività

¹⁰ Cfr. OECD, *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe. Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*, OECD Publishing, Paris 2024, <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

come sport, musica e teatro (per fare qualche esempio) pienamente curricolari... perché infatti dovrebbero essere extra? il termine "extra" non crea, anche involontariamente, una sorta di gerarchia di importanza?

Il curriculum potrebbe essere definito come la progettazione intenzionale di un set di obiettivi di apprendimento, dai quali è possibile dedurre metodologie, contenuti e processi valutativi. Pertanto, se le competenze sociali ed emotive diventano un esito atteso, le attività che le perseguono dovrebbero essere considerate pienamente curricolari, anche se svolte in orario che va oltre il confine del tempo scuola.

L'impressione, invece, è che la distinzione tra curricolare ed extra-curricolare sia giocata soprattutto, o esclusivamente, a partire dalla cornice oraria: è curricolare l'attività compresa nel monte ore ufficiale, è extra-curricolare l'attività che invece va oltre, a prescindere dagli obiettivi che essa persegue. A questo potrebbe conseguire una banalizzazione di offerte come sport, teatro e musica, ricondotte al novero di attività del tempo libero, senza rilievo per l'apprendimento.

La scoperta (finding) del nesso tra queste attività e l'apprendimento delle competenze sociali ed emotive dovrebbe dunque spingere a ripensare il rapporto tra orario scolastico e tempo di apprendimento: l'offerta di spazi e opportunità di aggregazione potrebbe in questo scenario essere intesa come curricolare, anche se non obbligatoria (superando l'accezione tradizionale del termine curriculum). Per andare in questa direzione, l'istituzione scolastica e formativa dovrebbe diventare un luogo di appartenenza, dove diventa normale accedere allo spazio educativo al di là dell'orario ufficiale.

3.3. La scuola come istituzione di comunità

Andare oltre il confine è, del resto, un'altra raccomandazione (finding) dell'OECD. La frase "build schools into hubs of community" (che potrebbe essere tradotta in "trasformare le scuole in centri nevralgici della comunità") descrive una visione dell'educazione in cui l'edificio scolastico non è solo un luogo dove i ragazzi vanno a lezione la mattina, ma il cuore pulsante del quartiere. Invece di essere edifici isolati che aprono e chiudono i cancelli in coincidenza con l'orario scolastico, costringendo in Italia gli studenti a maratone insensate, ad esempio dalle 8 alle 14, queste scuole diventano spazi aperti, inclusivi e multifunzionali.

Le competenze sociali ed emotive poggiano infatti sulla possibilità di promuovere lo spazio educativo come spazio di appartenenza, favorendo l'armonia tra l'apprendimento (Becoming) e le altre due dimensioni chiave dell'esistenza umana (Being - stare bene, e Belonging, appartenere)¹¹. La scuola come Gemein-

¹¹ Viene qui preso in prestito il Framework creato in Australia nell'ambito dell'educazione precoce, cfr. COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, *Belonging, Being and Becoming: The Early Years*

schaft (scuola come comunità), opposta alla scuola come Gesellschaft, intesa come scuola dei rapporti formali¹², è un luogo dove si diplomano giovani che costruiscono relazioni e si impegnano nel bene comune, dimostrando valori, atteggiamenti e comportamenti cooperativi e collaborativi.

In sintesi, significa abbattere il muro tra “scuola” e “vita reale”, rendendo l’educazione il motore dello sviluppo sociale di un intero territorio. La scuola come comunità può essere promossa attraverso una molteplicità di traiettorie:

- relazionale, attraverso la possibilità per gli studenti di “tornare” a scuola, non solo per studiare da soli o con altri, ma per giocare, fare festa e stare insieme;
- aggregativa, mediante l’apertura ad una molteplicità di iniziative, aggregative, culturali e sportive;
- sociale, grazie alla collaborazione con altre istituzioni, valorizzando gli studenti nell’offrire servizi alla comunità, come ad esempio realizzando corsi sul digitale per la terza età oppure offrendo spazi e tempi di accoglienza ai bambini, alla stregua di servizi integrativi per la prima infanzia;
- educativa, attraverso la connessione tra apprendimento e vita reale, in tutte le sue dimensioni.

Andrebbe naturalmente affrontato in qualche modo, l’ipertrofico riferimento al problema della sicurezza, così innaturalmente enfatizzato in questi tempi, concependolo soltanto come questione di muri, perimetri e sorveglianze, invece di interpretarlo come la conseguenza virtuosa della costruzione di competenze sociali e di opportunità per valorizzare le differenze.

L’istanza ragionevole della sicurezza non può impedire la creazione di spazi, tempi e opportunità per stare in relazione... del resto, qual è l’alternativa? dove sono gli studenti, se non accedono nella loro scuola? dove trovano opportunità di aggregazione? sarebbero davvero più al sicuro ritrovandosi per strada, se la scuola, per ragioni di sicurezza, dovesse scegliere di chiudere i battenti, non disponendo di risorse per la cosiddetta sorveglianza?

3.4. Viva le relazioni

Un’altra scoperta, non certo sorprendente, consiste nella correlazione tra l’esperienza relazionale e le competenze sociali ed emotive. In particolare, gli

Learning Framework for Australia, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009. Curiosamente, questo modello è stato ripreso dalle scienze umane, ed in particolare da Ivan Brown, per rappresentare il costrutto universale di Qualità della Vita, partendo dalla riflessione sul progetto di vita delle persone con disabilità, reso oggi attuale dalla riforma governativa del Decreto 62/2024, cfr. I. BROWN, R.I. BROWN, *Quality of Life and Disability: An Approach for Community Practitioners*, Jessica Kingsley, London 2003.

¹² T.J. SERGIOVANNI, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.

studenti che riferiscono di avere migliori relazioni con insegnanti e coetanei mostrano competenze sociali ed emotive più elevate. Il rapporto con gli insegnanti è maggiormente associato alla tenacia, alla curiosità, all'ottimismo e alla tolleranza, mentre le relazioni con i pari correlano con fiducia, empatia e socievolezza.

Guardando al ciclo evolutivo, c'è da notare che i quindicenni percepiscono meno interesse e vicinanza da parte dei compagni di classe e degli insegnanti rispetto ai bambini di dieci anni: insomma, mentre nella scuola primaria è più facile ritrovare testimonianze di relazione, nel ciclo secondario i rapporti diventano via via più formali, e le esperienze di relazione tendono a rarefarsi, proprio mentre la dipendenza dai genitori si indebolisce, ed aumenta l'importanza del gruppo dei pari.

Difficile condensare in poche righe l'enorme importanza di queste considerazioni, che potrebbero apparire (e sul piano teorico lo sono) persino scontate. Occorre evitare un duplice rischio:

- che l'esperienza di apprendimento sia individuale e competitiva, e la scuola un luogo dove si apprende gli uni di fianco agli altri, minimizzando la relazione. Sullo sfondo si avverte lo spettro di un certo modo di insegnare e di valutare, dove l'interazione viene avvertita come scorciatoia per "copiare", piuttosto che come opportunità per apprendere;
- che gli insegnanti siano preoccupati di centrarsi sulla disciplina, classificando meriti e lacune, e inserendo tra loro e gli studenti il filtro della distanza, quasi fosse il viatico dell'imparzialità.

L'inserimento delle competenze sociali ed emotive nel curriculum, e la scoperta della loro rilevanza per gli apprendimenti, si traduce in una raccomandazione al mestiere di costruzione di relazioni, tra insegnanti e studenti, tra studenti e studenti. L'insegnante facilita, crea opportunità, incoraggia e sostiene, accorciando la distanza, senza perdere autorevolezza. Anche l'istanza ragionevole della vigilanza si "nasconde" dentro l'interazione, diventando persino più efficace, preventiva piuttosto che punitiva.

3.5. Le tecnologie come leva per l'apprendimento

Più volte si è messo in luce il nesso tra l'avvento delle tecnologie e la centralità delle competenze sociali ed emotive. Il rapporto dell'OECD rivela che in realtà tra gli insegnanti esiste una percezione ribaltata: la maggior parte di loro individua nelle tecnologie un avversario, piuttosto che un'opportunità.

Il rapporto fa invece riferimento al termine "leva": datemi un punto di appoggio e solleverò la terra, sembra affermasse Archimede di Siracusa. La presenza dell'intelligenza artificiale, in presenza di un punto d'appoggio, esalta, e in

un certo modo favorisce, lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive. Non si tratta certo di un automatismo: non basta inserire la tecnologia negli ambienti di apprendimento perché avvenga questa crescita. Qual è il punto d'appoggio? OECD utilizza al riguardo l'espressione inglese "tuned towards", letteralmente "sintonizzata verso", ad indicare la necessità che la tecnologia sia inserita con uno scopo preciso, e con un'accurata costruzione sia dei percorsi che degli ambienti di apprendimento.

L'utilizzo di tecnologie per l'apprendimento in uno scenario "sostitutivo" (ovvero per fare le stesse cose di prima, come ad esempio fare lezione, da una parte, e prendere appunti, dall'altra), sembra peggiorare, e anche di molto, gli apprendimenti. Al contrario, le tecnologie, col punto d'appoggio di uno scenario "trasformativo" (ovvero per progettare situazioni di apprendimento inedite, come creare oggetti culturali, criticare fonti informative, progettare prompt per AI, etc.), accompagnato dallo stimolo e dalla guida esperta degli insegnanti e dal confronto attivo con i compagni, porta ad un miglioramento degli apprendimenti¹³.

La tecnologia, insomma, senza punto d'appoggio, rischia di essere un serio ostacolo all'apprendimento: in questo, sono giustificati i timori di molti insegnanti! La leva tecnologica, appoggiata a contesti accuratamente disegnati, stimola, piuttosto che indebolire, le competenze sociali ed emotive, al contempo sottolineandone l'importanza, forse persino la necessità.

Conclusione

L'avvento delle competenze sociali ed emotive è la sineddoche di un cambiamento più radicale, che trasforma tutto il curriculum, non semplicemente sommandosi ad altre competenze, ma finalizzandole, alla luce di una visione di uomo e di educazione. Si tratta di una sorta di eccipiente, in grado di fertilizzare ogni momento della vita dell'istituzione scolastica e formativa. In queste affermazioni conclusive è tuttavia elevato il rischio della retorica: solo curvando in specifiche prospettive di intervento, come ad esempio quelle che sono state descritte, i valori si traducono in azioni, le parole in fatti, gli auspici in risultati.

¹³ Un tentativo di ricerca quantitativa sull'impatto del diverso utilizzo (sostitutivo e trasformativo) delle tecnologie per l'apprendimento si può trovare in R. FRANCHINI, *L'apprendimento visibile. Una prima valutazione d'impatto del progetto iCNOS*, in *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, CNOS-FAP 2016, pp. 91-104.

Bibliografia

- ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R., *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Anicia, Roma 2022.
- BERTELLI M., *L'intelligenza che non AI*, Erickson 2026.
- BROWN I., BROWN R.I., *Quality of Life and Disability: An Approach for Community Practitioners*, Jessica Kingsley, London 2003.
- COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*, Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009.
- FRANCHINI R., *L'apprendimento visibile. Una prima valutazione d'impatto del progetto iCNOS*, in *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP*, CNOS-FAP 2016, pp. 91-104.
- FRANCHINI R., *Il terremoto curricolare*, in *RASSEGNA CNOS*, 1/2025, pp. 105-117.
- OECD, *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe. Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*, OECD Publishing, Paris 2024, <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- OECD, *Social and Emotional Skills for Better Lives. Findings from the OECD Survey on Social Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris 2024, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- OECD, *What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI?* OECD Educational Spotlight, 20/2024.
- ROBINSON K., *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson 2015.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- ZHAO Y., *Fix the Past or Invent the Future. Moving Beyond One-Size-Fits-All Education*, ASCD 2025.

Ancora sul sistema duale in Europa

CRISTIANO CHIUSO¹

Introduzione

Per “sistema duale” si intende uno specifico modello di formazione professionale che prevede l’alternarsi di momenti formativi in aula (presso una scuola o altra istituzione formativa) e momenti di formazione in contesti lavorativi (presso imprese o altre organizzazioni professionali), favorendo così processi di apprendimento per la transizione tra il mondo dell’istruzione e il mondo del lavoro².

Come dimostra l’esperienza di alcuni Paesi europei³, questa dualità di ambienti di apprendimento permette ai giovani che sono inseriti in un percorso di istruzione e formazione di acquisire contemporaneamente esperienza nel mondo del lavoro e accrescere le proprie competenze professionali. Appartengono alla logica del “sistema duale” sia i percorsi di alternanza scuola lavoro che quelli di apprendistato.

Nel nostro Paese, la “via italiana al sistema duale” è stata rilanciata dalle riforme del mercato del lavoro e della scuola promosse dal Governo Renzi (a partire dal “Jobs Act”⁴ del 2014 e dalla “Buona Scuola”⁵ del 2015). Tale impostazione è stata ripresa negli anni successivi (fino ad oggi), in particolare attraverso il Programma GOL⁶ e il Fondo Nuove Competenze⁷. Nel 2024, in particolare, il Ministero del Lavoro ha approvato il nuovo Piano Nazionale Nuove Competenze⁸ e ha promosso, attraverso l’INPS, la pubblicazione di un nuovo schema di convenzione quadro per regolamentare i percorsi duali.

Gli obiettivi dei dispositivi italiani sono quelli di favorire l’occupabilità dei giovani tra i 15 e i 25 anni e incoraggiare l’incontro tra domanda e offerta di la-

¹ Ricercatore, Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE).

² Cfr. MASSAGLI E., *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*, Studium, 2023; CEDEFOP, *Towards EU priorities in VET 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis*, 2025.

³ Si veda il cap. 2.

⁴ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015-07-16;23>

⁵ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=>

⁶ <https://www.cliclavoroveneto.it/programma-gol-veneto>

⁷ <https://storicoanpal.politicheattive.lavoro.gov.it/fondo-nuove-competenze.html>

⁸ https://cna.it/wp-content/uploads/2024/06/ATTO-COMPLETO-___PIANO-NUOVE-COMPETENZE.pdf

voro. L'apprendimento duale è finalizzato quindi a rendere più sinergici i sistemi d'istruzione e formazione con il mercato del lavoro, da una parte migliorando la qualità con processi di riconoscimento delle competenze e l'aggiornamento dei curricula, dall'altro, favorendo il passaggio dei giovani dal sistema dell'istruzione al mondo del lavoro in un'ottica di riduzione della disoccupazione giovanile e di acquisizione delle nuove *future-oriented skills* oggi sempre più necessarie.⁹

Gli strumenti principali proposti per attuare questo modello di apprendimento sono tre:

- 1) *l'alternanza rafforzata*, ovvero una metodologia didattica - prevista nell'ambito del secondo ciclo d'istruzione, resa obbligatoria in ogni istituzione formativa e tipologia di percorso - con periodi di applicazione pratica non inferiori a 400 ore annue;
- 2) *l'impresa formativa simulata*, ovvero delle modalità di realizzazione dell'alternanza, attuata mediante la realizzazione di un'azienda virtuale, animata dagli allievi di una classe, che svolge un'attività di mercato e fa riferimento a un'azienda reale (cosiddetta azienda tutor o madrina) che costituisce il modello di riferimento da simulare in ogni fase o ciclo di vita aziendale. Anche questa modalità formativa prevede periodi di applicazione pratica non inferiori a 400 ore annue;
- 3) *l'apprendistato di primo livello* (o cosiddetto apprendistato formativo - duale ex articolo 43 Decreto Legislativo 81 del 2015) che costituisce la forma privilegiata d'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro, poiché consente il conseguimento di un titolo di studio e al contempo di maturare un'esperienza professionale diretta.

Tra le recenti iniziative e provvedimenti regolativi, i più importanti sono:

- il Decreto Lavoro del 2023,¹⁰ il quale ha introdotto nuove disposizioni per i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), tra cui la nomina di un docente coordinatore;
- il Fondo Nuove Competenze,¹¹ il quale ha registrato una forte partecipazione delle imprese, con quasi 50 milioni di ore di formazione finanziate; il secondo bando (2022-23) si è focalizzato sulle transizioni green e digitale;
- l'istituzione della Filiera Tecnologico-Professionale (comunemente denominata 4+2) che prevede percorsi di 4 anni nell'istruzione tecnica, professiona-

⁹ European Commission (2025). *The Union of Skills*.

¹⁰ <https://www.cislscuola.it/news/dettaglio/article/conversione-del-dl482023-decreto-lavoro-importanti-novita-in-tema-di-sicurezza-nei-pcto/>

¹¹ https://trasparenza.lavoro.gov.it/archivio27_normativa_0_242.html

le e nella IeFP (che rilascia un titolo in uscita di livello EQF 4) seguiti da 2 anni negli ITS (con un titolo in uscita di livello EQF 5).¹²

Il monitoraggio del 2023 sul Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC)¹³ ha evidenziato, inoltre, che:

- i servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione (IVC) sono stati istituiti formalmente in tutte le amministrazioni regionali, ma solo nel 48% delle regioni, essi sono pienamente operativi, mentre nel 38% sono ancora in fase di sperimentazione;
- l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è stato aggiornato nel 2023 per riflettere la nuova classificazione delle professioni ISTAT 2021;¹⁴
- è stata pubblicata una versione aggiornata per promuovere le competenze digitali (DigComp): il Piano Nazionale Scuola Digitale.¹⁵ Tra i risultati attesi vi è l'uso di Open Badges per la tracciabilità dei "risultati di apprendimento";¹⁶
- sul versante dell'inclusione sociale, sono state introdotte delle misure di *Supporto Formazione e Lavoro*¹⁷ e *l'Assegno di Inclusione*,¹⁸ supportate dalla piattaforma SIISL (Sistema Informativo per l'Inclusione Sociale e Lavorativa) per l'interoperabilità dei dati tra enti.¹⁹

L'organismo principale di governance è rappresentato dal TIAP (Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente), istituito nel 2012.²⁰ Il suo ruolo è quello di armonizzare le politiche nazionali, regionali e locali con le direttive UE; il TIAP coordina le reti locali per l'apprendimento permanente, che includono università, camere di commercio, centri per l'impiego e parti sociali.

Dal monitoraggio emerge, inoltre, che l'Italia ha compiuto progressi significativi nella personalizzazione dei percorsi formativi e nella promozione del digitale; in particolare, il PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza)²¹ risulta aver giocato un ruolo centrale nel finanziare riforme strutturali e potenziare il sistema duale.

¹² <https://www.inapp.gov.it/atlantelavoro/sistema-nazionale-di-certificazione-delle-competenze/>

¹³ <https://www.regione.toscana.it/-/i-servizi-di-individuazione-validazione-e-certificazione-delle-competenze>

¹⁴ <https://atlantelavoro.inapp.org/>

¹⁵ <https://scuoladigitale.istruzione.it/>

¹⁶ <https://www.open-badge.eu/>

¹⁷ <https://www.inps.it/it/it/dettaglio-scheda.it.schede-servizio-strumento.schede-servizi.supporto-per-la-formazione-e-il-lavoro-sfl-.html>

¹⁸ <https://www.inps.it/it/it/dettaglio-scheda.it.schede-servizio-strumento.schede-servizi.assegno-di-inclusione-adi.html>

¹⁹ <https://siisl.lavoro.gov.it/#/>

²⁰ <https://www.statoregioni.it/media/3787/p-11-cu-atto-rep-n-79-8lug2021.pdf>

²¹ <https://pnrr.istruzione.it/>

La sfida principale rimane il coordinamento tra i numerosi attori coinvolti per evitare ridondanze e garantire un'allocazione efficiente delle risorse. Esiste infatti il rischio che i programmi finanziati dall'UE vengano ridotti a meri requisiti formali, se non gestiti con una visione strategica condivisa.

Anche il rapporto del 2024 curato da ReferNet Italia riguardante l'implementazione delle priorità europee nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale in Italia ha fornito informazioni interessanti al riguardo.²² Esso sottolinea, in particolare, che il sistema formativo italiano opera in un contesto di governance multilivello, basato sulla cooperazione tra diversi portatori di interesse (stakeholder) per garantire qualità e accessibilità nei servizi formativi per giovani e adulti.

Gli obiettivi principali riguardano pertanto come:

- migliorare l'adeguatezza dei servizi rispetto ai bisogni della società e del mercato del lavoro, aderendo a standard europei;
- riconoscere il diritto dei singoli all'apprendimento in ogni fase della vita;
- evitare duplicazioni e operare in un quadro di sussidiarietà tra fondi europei e nazionali.

Nel biennio 2024-25, l'Italia risulta aver rafforzato il proprio sistema di IeFP attraverso:

- sistemi di monitoraggio e valutazione più robusti;
- la formazione continua degli operatori del settore;
- una maggiore collaborazione tra gli *stakeholder* per affrontare un panorama economico e sociale in rapida evoluzione.

Va detto, tuttavia, che il sistema italiano di formazione professionale è storicamente complesso e frammentato. Coesistono l'istruzione e formazione professionale (IeFP, gestita prevalentemente dalle Regioni), l'apprendistato duale (apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, ex art. 43 D.Lgs. 81/2015)²³ e i percorsi di alta specializzazione tecnica (IFTS e ITS Academy).

Per lungo tempo, l'apprendistato di primo livello ha avuto una diffusione statisticamente insignificante in Italia, nonostante gli sforzi normativi profusi (dalla L. 53/2003 al D.Lgs. 81/2015). L'evidenza suggerisce che la barriera principale all'adozione piena del sistema duale non risiede tanto nell'assenza di un quadro legale, quanto in una mancanza di finanziamento stabile e duraturo nel tempo.

²² ANGOTTI R., FONZO C., PEDONE A., *Implementing European priorities in VET: making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured: Italy*, Cedefop Refernet thematic perspectives, 2024.

²³ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/sistema-duale/pagine/default>

In questo contesto, l'intervento del PNRR ha agito come acceleratore. L'Investimento 3 della Missione 5, dedicato al sistema duale, ha portato infatti a risultati significativi: nell'anno formativo 2022-2023, i percorsi individuali attivati sono stati 48.608, superando del 77% l'obiettivo iniziale.²⁴ Particolarmente rilevante è stato l'incremento di iscritti ai percorsi IeFP in modalità duale, salito del 157% rispetto al 2020-2021, con picchi di +340% nelle regioni del Mezzogiorno.¹⁶ Questo trend di crescita evidenzia che la messa a disposizione di risorse dedicate e un sistema di monitoraggio e coordinamento rafforzato possono superare la storica resistenza istituzionale e culturale all'adozione dell'IeFP duale.²⁵

1. I sistemi di istruzione duale in Europa

L'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), *Vocational Education and Training* (VET) nel lessico europeo, è riconosciuta come un pilastro fondamentale per la competitività e l'inclusione sociale, in linea con gli impegni assunti dagli Stati membri a partire dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000.²⁶ In essa i modelli basati sull'alternanza formativa (*work based learning*) giocano un ruolo sempre più crescente.

Esistono diverse tassonomie per classificare i sistemi VET europei; una di queste colloca i modelli lungo uno spettro di governance che va dai sistemi "altamente coordinati" con le imprese e le Parti Sociali (tipici dell'area DACH: Deutschland, Austria, Confoederatio Helvetica) a quelli a regia statale oppure basati su meccanismi finanziari alternativi (Francia, Spagna) o frammentati (Italia).²⁷

L'Unione Europea supporta attivamente la modernizzazione dell'IeFP per affrontare le transizioni verso economie più verdi e digitali, in linea con la Raccomandazione del Consiglio UE sull'IeFP²⁸ e con la Dichiarazione di Osnabrück.²⁹

Gli sforzi di policy vengono misurati per lo più attraverso obiettivi quantitativi, come per esempio:

²⁴ <https://www.sviluppolavoroitalia.it/-/primo-bollettino-pnrr>

²⁵ https://www.irpet.it/wp-content/uploads/2023/07/irpet-wp-7_2023-apprendistato-i-liv-20-anni-dopo.pdf

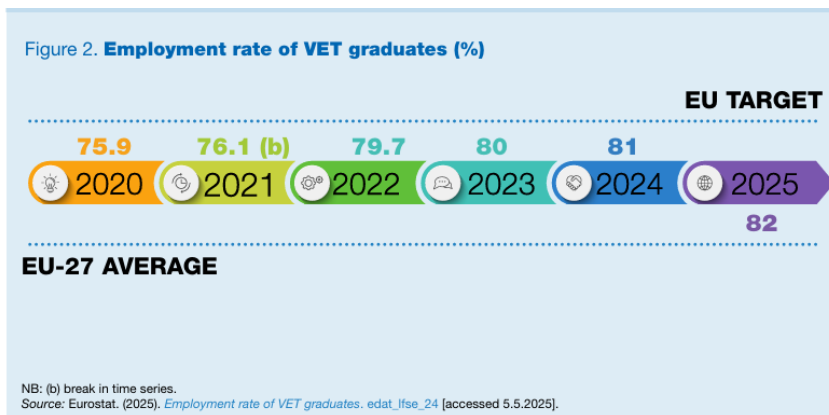
²⁶ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

²⁷ MENDE C., OSWALD-EGG M.E., CAVES K., *Vocational education and training (VET) system governance: a systematic literature review*, Taylor & Francis Online, 2023, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2025.2461586>

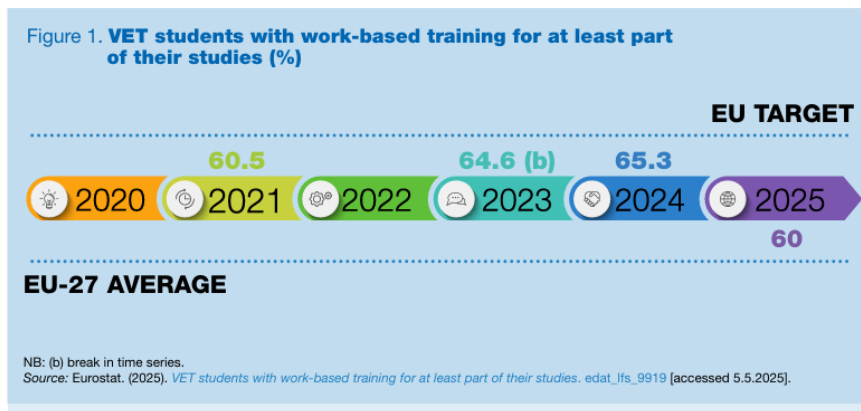
²⁸ CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione del consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, 2020.

²⁹ UNIONE EUROPEA, *Dichiarazione di Osnabrück relativa all'istruzione e alla formazione professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde*, 2020.

- il tasso di occupazione dei neodiplomati VET. L'UE ha fissato un obiettivo per il 2025 di raggiungere almeno l'82% di tasso di occupazione per i neodiplomati (20-34 anni); nel 2024, la media UE si attestava all'80%,³⁰



- la quota di apprendimento basato sul lavoro (*Work-based Learning*).³¹ L'UE ha stabilito un obiettivo del 60% per i laureati VET di medio livello che abbiano svolto esperienze di apprendimento basato sul lavoro come parte del loro programma; questo target è stato raggiunto, con una percentuale del 64.5%, nel 2023.³²



³⁰ EUROPEAN COMMISSION, *Employment rates of recent graduates - Statistics Explained*, 2025, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates

³¹ CHIUSO C., *L'apprendimento basato sul lavoro: politiche e modelli*. IUSVEducation, 26 Supplemento, 2025, pp. 243-256.

³² VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING, *Education and Training Monitor 2024*, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/chapter-4.html>

2. Modelli di sistema duale consolidati in Europa

Sul piano descrittivo, le differenze (e le convergenze) tra i vari Paesi risultano ancora più evidenti. Per meglio comprendere il ruolo del modello duale, appare pertanto opportuno riportare qualche esempio per ciascuna delle tipologie sopra evocate.

I casi di Germania, Svizzera e Austria rappresentano gli esempi più consolidati del modello duale (di tipo “coordinato”) basata sull’apprendistato formativo, in quanto caratterizzata da un forte investimento aziendale, un solido coordinamento istituzionale e un’alta trasferibilità dei titoli.

Nei casi di altri Paesi vicini all’Italia per lingua e cultura o per geografia, si può osservare invece un mix di configurazioni in cui la regolazione statale, il ruolo del sistema scolastica e/o i meccanismi di finanziamento giocano un ruolo connotativo e differenziante.

Essendo i sistemi duali di Germania, Austria e Svizzera già stati trattati in un precedente articolo, vengono qui sotto analizzati altri 3 Paesi europei: Francia, Spagna e Slovenia.

Francia

La Francia adotta un approccio finanziario che, pur prevedendo una forte componente statale, impone una partecipazione finanziaria universale al settore privato per sostenere l’IeFP. Il modello francese si basa sul meccanismo Levy-Grant o “tassa di apprendistato”³³: le aziende sono obbligate a versare un contributo che, combinando la tassa di apprendistato e il contributo alla formazione continua, varia generalmente tra l’1,23% e l’1,68% del monte salari.³⁴ L’obbligo di contribuire esiste indipendentemente dal fatto che l’azienda eroghi effettivamente formazione o meno.³⁵

I fondi raccolti vengono incanalati e gestiti dagli Opérateurs de Compétences (OPCO), organismi paritetici che operano su base settoriale. I loro compiti sono:

- garantire il finanziamento dei contratti di apprendistato e di formazione professionale, secondo i livelli di sostegno stabiliti dai settori professionali;
- fornire supporto tecnico ai settori professionali per:

³³ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-adult-learning-db/instrument-types/training-fund>

³⁴ https://unevoc.unesco.org/countryprofiles/docs/UNESCO_Funding-of-Training_France.pdf

³⁵ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-adult-learning-db/search/contribution-continuing-vocational-training-0>

- stabilire la pianificazione della forza lavoro e la gestione delle competenze (GPEC);
- determinare i livelli di sostegno per i contratti di apprendistato e per i contratti di formazione professionale;
- supportarli nella loro missione di certificazione (costruzione di quadri di certificazione che descrivano con precisione le capacità, le competenze e le conoscenze richieste per ottenere la certificazione mirata);
- fornire un servizio locale, a vantaggio in particolare delle piccolissime, piccole e medie imprese, migliorando l'informazione e l'accesso alla formazione professionale per i dipendenti di queste aziende;
- supportare queste aziende nell'analisi e nella definizione dei loro fabbisogni formativi professionali, in particolare alla luce dei cambiamenti economici e tecnici nel loro settore di attività.³⁶

I lavoratori, qualunque sia il loro mestiere e il loro titolo di studio, accendono il proprio "Conto Personale di Formazione" (Compte Personnel de Formation); esso cerca di attuare normativamente un diritto universale di accesso alla formazione continua, orientato alla protezione delle carriere e all'occupabilità, di tutti i soggetti economicamente attivi nel mercato del lavoro. Il Conto rappresenta quindi un vero cambio di paradigma relativo all'organizzazione giuridica e finanziaria dell'accesso alla formazione: nell'intento di assicurare la qualification et la sécurisation des parcours professionnels dei lavoratori e disoccupati, viene istituito un diritto di formazione le cui condizioni di acquisizione ed esercizio non sono subordinate all'appartenenza a un preciso stato professionale. Il finanziamento del Conto è assicurato attraverso il versamento di una quota della contribuzione obbligatoria unica posta a carico delle imprese occupanti almeno 11 lavoratori (determinata nell'1% della massa salariale lorda).³⁷

L'imposizione di una contribuzione obbligatoria risolve il problema, assicurando che tutte le imprese contribuiscano al costo della formazione del personale qualificato, anche se non formano direttamente apprendisti, garantendo così la stabilità e la sostenibilità finanziaria del sistema VET. Nonostante l'elevato costo orario della formazione in Francia (€91/ora nel 2020), la stabilità del finanziamento è un pilastro del sistema.³⁸

³⁶ <https://travail-emploi.gouv.fr/les-operateurs-de-competences-opco>

³⁷ <https://documenti.camera.it/leg19/documentiAcquisiti/COM11/Audizioni/leg19.com11.Audizioni.Memoria.PUBBLICO.ideGes.29112.07-02-2024-18-19-14.973.pdf>

³⁸ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/financing-adult-learning-db/instrument-types/training-fund>

Spagna

Il sistema IeFP spagnolo sta attraversando una profonda trasformazione, segnata dal passaggio da un modello frammentato a un sistema unico e integrato. Questo passaggio è segnato dalla Legge Organica 3/2022 e il successivo Real Decreto 659/2023³⁹, la cui piena attuazione è prevista per l'a.f. 2025-26. Il sistema non è più pensato come un percorso per giovani in età scolare, ma come un ecosistema di apprendimento permanente che accompagna la persona lungo tutta la vita.

Prima, in Spagna, convivevano 2 sistemi paralleli: la formazione professionale iniziale e quella per l'impiego - la prima gestita dalle agenzie educative, la seconda dalla pubblica amministrazione. La nuova legge fonde i 2 sistemi in uno. Il sistema si fonda su principi di efficienza, flessibilità e accessibilità. L'efficienza è garantita dalla razionalizzazione dei processi amministrativi, mentre la flessibilità permette agli studenti di personalizzare i propri percorsi formativi, combinando moduli di diversi cicli o accedendo a micro-credenziali che rispondono a bisogni immediati del mercato.

La riforma prevede la classificazione delle offerte formative in 5 gradi sequenziali e accumulabili, che permettono una progressione fluida dalle competenze più elementari alle specializzazioni di alto livello.⁴⁰ Questa struttura è progettata per essere "capitalizzabile", ovvero ogni unità di apprendimento superata può contribuire all'ottenimento di un titolo superiore:

- grado A, accreditamento parziale di competenza, destinato a lavoratori che necessitano di micro-formazione;
- grado B, certificato di competenza, destinato a chi desidera convalidare singoli moduli;
- grado C, certificato professionale, destinato a persone in cerca di una qualificazione rapida per l'impiego;
- grado D, cicli formativi di base, medi e superiori destinati ad allievi VET;
- grado E, corsi di specializzazione per diplomati VET.⁴¹

La riforma prevede l'estensione del sistema duale a tutta la formazione professionale di grado D ed E. Il vecchio modulo di "Formazione nei Centri di Lavoro" (FCT), che solitamente si svolgeva alla fine del percorso, scompare per essere sostituito da una distribuzione trasversale della formazione in azienda lungo l'intero ciclo. Sono previste due modalità di sistema duale:

³⁹ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/national-reforms-vocational-education-and-training>

⁴⁰ <https://www.innovacionycualificacion.com/contenidos-elearning/nuevo-modelo-de-formacion-profesional-cambios-clave-y-estructura-segun-la-ley-organica-3-2022-de-31-de-marzo/>

⁴¹ <https://todofp.es/sobre-fp/informacion-general/grados-sistema-fp.html>

- regime generale, ove l'allievo trascorre tra il 25 e il 35% delle ore totali del suo percorso formativo in azienda;
- regime intensivo, ove la formazione *on the job* va dal 35 al 50% delle ore totali.⁴²

I criteri di valutazione indicano un passaggio da un approccio puramente teorico a una valutazione basata sulle competenze effettivamente dimostrate. Sebbene le prove di valutazione continua rimangano importanti, il sistema garantisce la possibilità di superare il corso tramite un esame finale, a patto di dimostrare il raggiungimento di tutti i risultati di apprendimento.

Per la prima volta, la legge garantisce la reciprocità del riconoscimento dei crediti tra università e FP superiore. Questo significa che un laureato può convalidare moduli di un ciclo di FP se i contenuti sono affini e viceversa.⁴³

Per garantire che la formazione sia costantemente allineata alle necessità produttive, la Spagna si è dotata di un'infrastruttura istituzionale centralizzata guidata dall'Istituto Nazionale delle Qualificazioni (INCUAL).⁴⁴ Questo ente ha il compito di osservare l'evoluzione del mercato del lavoro e definire gli standard di competenza che compongono il Catalogo Nazionale degli Standard di Competenza Professionale (CNECP).⁴⁵ Il CNECP è un repertorio virtuale che organizza le competenze in 26 famiglie professionali e 5 livelli di qualifica. Ogni qualifica è definita da unità di competenza, a loro volta suddivise in realizzazioni professionali e criteri di realizzazione. Questo livello di dettaglio permette ai centri di formazione di progettare moduli didattici (MF) estremamente precisi, orientati a ciò che il lavoratore deve effettivamente "saper fare" in azienda.

Slovenia

La Slovenia presenta un caso in qualche modo unico nel contesto dell'Europa centro-orientale. Dopo aver mantenuto per decenni un sistema VET prevalentemente basato sulla scuola, nel 2017 ha reintrodotto formalmente l'apprendistato con una legge dedicata, cercando di emulare i successi dei sistemi di lingua tedesca con cui condivide radici storiche e industriali.⁴⁶

Il sistema sloveno è caratterizzato da un'elevata partecipazione: circa il 70% degli studenti della scuola secondaria superiore sceglie percorsi professionali. I programmi si dividono in tre categorie principali:

⁴² <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/enseanzas-formacion-profesional>

⁴³ <https://salondelaformacion.com/el-alumnado-de-fp-superior-que-estudie-despues-la-carrera-podra-convalidarse-hasta-30-creditos/>

⁴⁴ <https://incual.educacion.gob.es/>

⁴⁵ <https://incual.educacion.gob.es/bdc>

⁴⁶ <https://www.mdpi.com/2071-1050/17/22/10271>

- a) programmi triennali (SPI). Orientati al mercato del lavoro, possono essere seguiti sia tramite il percorso scolastico (20% in azienda), sia tramite quello di apprendistato (almeno il 50% in azienda);
- b) programmi tecnici quadriennali (SSI). Molto popolari, combinano istruzione generale e professionale (40% di materie generali) e portano alla Maturità Professionale (*poklicna matura*);
- c) programmi brevi (NPI). Di 2 anni, rivolti a occupazioni assistenziali e a studenti con bisogni educativi speciali.⁴⁷

La permeabilità è garantita dal diploma PTI (educazione tecnica-professionale), che permette a chi ha terminato un percorso triennale di studiare altri 2 anni per ottenere la maturità professionale e accedere all'università.

Attualmente la Slovenia sta attuando un progetto di modernizzazione del VET (2022-2026), volto a rendere il sistema ancora più agile e resiliente.⁴⁸ Un obiettivo centrale è l'integrazione di sette competenze chiave, tra cui sostenibilità e imprenditorialità, supportata da un massiccio piano di formazione per gli insegnanti avviato nel 2025.⁴⁹

Tuttavia, il trasferimento del modello duale germanico incontra ostacoli legati al ruolo ancora limitato delle parti sociali nella co-progettazione dei programmi. Sebbene le Camere di Commercio e dell'Artigianato abbiano acquisito responsabilità formali nel monitoraggio degli apprendisti, la cultura del dialogo sociale nel settore educativo è in fase di maturazione. Nonostante ciò, la Slovenia vanta uno dei tassi di abbandono scolastico più bassi dell'UE (4,1%), a testimonianza di una forte fiducia sociale nel valore dell'istruzione pubblica.⁵⁰

3. Un confronto con l'Italia

I modelli duali europei hanno meccanismi di finanziamento stabili e istituzionalizzati per la formazione sul posto di lavoro, che si dividono in tre categorie principali:

- modello di responsabilità aziendale (l'azienda sopporta il costo netto della formazione al lavoro, compensato dalla produttività dell'apprendista, es. Germania, Austria, Svizzera);

⁴⁷ <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/slovenia-u3>

⁴⁸ https://www.cedefop.europa.eu/files/implementing_eu_priorities_slovenia_2024_2.pdf

⁴⁹ <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/slovenia-teacher-training-model-marks-step-modernising-vet>

⁵⁰ Dati 2021.

- modello finanziario obbligatorio (imposta obbligatoria sul monte salari gestita da enti paritetici, es. Francia);
- modello basato sugli incentivi (sgravi contributivi, fiscali e retributivi per i datori di lavoro, es. Italia).

I risultati sul mercato del lavoro offrono la misura più significativa dell'efficacia di un sistema duale. L'analisi dei dati Eurostat 2024⁵¹ per i neodiplomati VET (età 20-34 anni) rivela un divario notevole tra i modelli istituzionali più maturi e l'Italia.

Tenendo conto che l'obiettivo UE per il 2025 era dell'82% questi alcuni dati:

- in Germania il tasso di occupazione VET è del 92,2%;
- in Austria il tasso è dell'82%;
- in Italia del 63,7%.

Va aggiunto che il tasso di occupazione medio UE per i neodiplomati VET è dell'80%, significativamente superiore al tasso di 76,2% per l'istruzione generale. In media, a livello europeo, l'avere una qualifica VET garantisce pertanto un plus occupazionale.

In netto contrasto, l'Italia registra il tasso di occupazione più basso tra i Paesi analizzati, con il 63,7%. Il differenziale di quasi 30 punti percentuali rispetto alla Germania è la dimostrazione empirica del ritardo del sistema secondario italiano nell'implementazione del sistema duale.

Nonostante le criticità del VET di livello secondario (IeFP), l'Italia presenta dati occupazionali molto confortanti nel livello post-secondario non accademico, rappresentato dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS Academy). I percorsi ITS, per quanto ancora poco sviluppati in termini di iscritti (ma è da sottolineare il grande balzo di iscritti nel 2025: 46.000⁵²) sono l'unica area del VET italiano a raggiungere gli standard europei. La quota di occupati dei diplomati ITS si attesta, infatti, in media intorno al 90%. Il successo del modello ITS non è casuale: deriva da una governance specifica che impone la diretta co-progettazione dei curricula con le imprese e un forte orientamento alla domanda del mercato. Il sistema ITS dimostra che l'Italia non soffre di una incapacità strutturale a generare alta occupabilità attraverso la filiera VET, ma piuttosto di un problema di attivazione efficiente dei modelli di governance.

⁵¹ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates

⁵² [https://www.salonedellostudente.it/2025/06/10/nel-2024-25-sono-raddoppiati-gli-iscritti-agli-its-academy/#:~:text=In%20un%20solo%20anno%2C%20gli,regioni%20con%20il%20fabbisogno%20maggiore?&text=Le%20professioni%20ITS%20pi%C3%B9%20richieste,Tecnici%20web%20\(47%2C9%25\)](https://www.salonedellostudente.it/2025/06/10/nel-2024-25-sono-raddoppiati-gli-iscritti-agli-its-academy/#:~:text=In%20un%20solo%20anno%2C%20gli,regioni%20con%20il%20fabbisogno%20maggiore?&text=Le%20professioni%20ITS%20pi%C3%B9%20richieste,Tecnici%20web%20(47%2C9%25))

4. Alcune prospettive di evoluzione in atto

Una recentissima ricerca del CEDEFOP ha richiamato le priorità che il sistema VET deve mettere in agenda.⁵³ Da sottolineare le 10 direzioni di marcia seguite nel quinquennio 2021-2025:

- Modernisation of **VET standards and curricula**
 - **Reskilling and upskilling** the workforce
 - Strengthening **lifelong guidance**
 - Supporting **vulnerable learner groups**
 - Embracing **digitalisation** and integrating **technology**, including **AI**
 - **Stakeholder involvement a consistent priority** and still **a challenge**
-
- **Continuing VET**: boosting **participation**, implementing **validation**
 - Data gaps: need for better data to support **evidence-based policymaking**
 - **Stakeholder engagement** at all levels
 - **Teacher** motivation and professional development

Come si può notare, l'aggiornamento e la riconversione professionale (upskilling e reskilling) sono processi fondamentali per aggiornare i lavoratori alle nuove competenze emergenti dalla complessità, dalla transizione ecologica e dalla rivoluzione digitale in atto.⁵⁴

Specularmente, anche i formatori devono “imparare a imparare”: l'aggiornamento delle loro competenze passa anche attraverso un lavoro di rimotivazione del mestiere di educatore, in linea con la mission educativa dell'organizzazione di appartenenza.

Assieme al loro sviluppo professionale, la loro motivazione: come motivare gli allievi allo studio e all'apprendimento di una professione se chi dovrebbe farlo a sua volta non è motivato a farlo?

Il *lifelong learning* diventa *lifelong guidance*: l'orientamento per tutta la vita rispecchia l'apprendimento per tutta la vita nella società della complessità, dove le traiettorie professionali si intrecciano con quelle personali formando spesso degli arabeschi, più che delle linee rette.

Il Cedefop e l'ETF hanno proposto un modello di VET per il futuro⁵⁵: tale modello punta ad un sistema sempre più adattivo, inclusivo, attrattivo, innovativo, flessibile, di qualità e di eccellenza. Dal modello si evince, in particolare, come la VET rappresenti un “ecosistema di apprendimento” imperniato sui seguenti 6 ambiti di azione, a loro volta costituiti da sottoambiti di azione.

⁵³ CEDEFOP, *EU priorities in VET. From Osnabrück to Herning and beyond*, 2025.

⁵⁴ CHIUSO C., *Competenze inedite per il futuro dell'educazione*. IUSVEducation, 27, 2025, pp. 121-136.

⁵⁵ CEDEFOP; ETF, *Towards EU priorities in VET. 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis. Policy Brief*, 2025.



Lo schema è oltremodo interessante: che il modello preveda inclusività, qualità, adattabilità, flessibilità, eccellenza e innovazione è abbastanza prevedibile; non altrettanto prevedibile è puntare sull'attrattività del sistema: se si pensa all'Italia e al pregiudizio culturale contro la formazione professionale, capovolgere la sudditanza culturale della IeFP e proporla come la formazione del futuro incentrata sulle *hard, soft and life skills* acquisibili soprattutto attraverso un'esperienza diretta di lavoro, magari in ambito internazionale, sembra una scommessa che merita di essere accettata.

Conclusioni

I dati Excelsior di Unioncamere⁵⁶ parlano di un bisogno emergenziale di figure professionali qualificate, un bisogno che non viene soddisfatto, causando un danno al sistema Italia in termini non solo occupazionali, ma anche produttivi. Il sistema duale, il *work-based learning*⁵⁷ è una possibile risposta in tempi di scarsità di offerta e di *mismatch* di competenze.

⁵⁶ UNIONCAMERE EXCELSIOR, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2025-2029) scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, 2025.

⁵⁷ CHIUSO C., *L'apprendimento basato sul lavoro: politiche e modelli*. IUSVEducation, 26 Supplemento, 2025, pp. 243-256.

I sistemi duali europei offrono spunti interessanti di comparazione col sistema italiano in un'ottica di ecosistema europeo dei mercati del lavoro e dei sistemi educativi: di fronte all'emergere di nazionalismi che francamente si pensava oramai oltrepassati dall'integrazione europea, anche il sistema duale e la sua vocazione internazionale possono offrire una risposta in nome dell'Europa unita.

Bibliografia

- ANGOTTI R., FONZO C., PEDONE A., *Implementing European priorities in VET: making national VET agile, flexible, innovative, attractive, inclusive and quality-assured: Italy*. Cedefop Refernet thematic perspectives, 2024.
- CEDEFOP, *Towards EU priorities in VET 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis*, 2025.
- CEDEFOP; ETF, *Towards EU priorities in VET. 2021-25 progress: insights from monitoring and analysis. Policy Brief*, 2025.
- CEDEFOP, *EU priorities in VET. From Osnabrück to Herning and beyond*, 2025.
- CHIUSSO C., *Competenze inedite per il futuro dell'educazione*. IUSVEducation, 27, 2025, pp. 121-136.
- CHIUSSO C., *L'apprendimento basato sul lavoro: politiche e modelli*. IUSVEducation, 26 Supplemento, 2025, pp. 243-256.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione del consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, 2020.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione del consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, 2020.
- EUROPEAN COMMISSION, *The Union of Skills*, 2025.
- EUROPEAN COMMISSION, *Employment rates of recent graduates - Statistics Explained*, 2025.
- MASSAGLI E., *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Studium, 2023.
- MENDE C., OSWALD-EGG M.E., CAVES K., *Vocational education and training (VET) system governance: a systematic literature review*. Taylor & Francis Online, 2023.
- Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza.
- UNIONE EUROPEA, *Dichiarazione di Osnabrück relativa all'istruzione e alla formazione professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde*, 2020.
- UNIONE EUROPEA, *Dichiarazione di Osnabrück relativa all'istruzione e alla formazione professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde*, 2020.
- VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING, *Education and Training Monitor 2024*.

In-segnare alla luce delle *Existential skills*. Imparare a desiderare, per cominciare ad *ex-sistere*

TIZIANO CONTI¹

Introduzione

Il contributo intende condividere una riflessione sull'educazione e sull'insegnamento a partire da una prospettiva olistica ed esistenziale, facendo dialogare studio e riflessione con una rilettura più introspettiva rispetto al senso da dare alla propria esistenza. Il contributo più prezioso che l'educazione possa offrire viene identificato in questa sede, nella capacità di riscoprire la preziosità della propria unicità d'essere, mettendola al servizio del bene comune e dell'intera collettività. Si parte quindi da un'analisi sull'educazione come desiderio, fino a ridefinire la stessa *ars docendi*, come vera e propria *ars desiderandi*, dandosi così il diritto di desiderare chi si vuole diventare e come farlo. In ultima istanza, si intende fornire una riflessione più analitica, in dialogo con alcune delle più tradizionali discipline di insegnamento nella scuola dell'obbligo, rispetto a quelle che definiamo come *existential skills*, ovvero quelle abilità esistenziali, di per sé trasversali, che abbracciano tutto l'essere della persona e tutte le sue componenti e facoltà, al fine di conferire un orizzonte di significato capace di armonizzare e coagulare attorno ad un cardine univoco, scelte e abilità, conferendo sempre maggiore aderenza con i propri vissuti, anche a partire dallo studio di discipline scolastiche da affrontare in maniera più umanistica ed umanizzante.

1. Educazione e desiderio, per un'educazione al desiderio

Parlare di educazione è sempre un'impresa ardua che rischia di scadere nel qualunquismo o nella mera ripetizione del già detto. Anche in questa sede non intendiamo offrire una risposta definitiva alla sfida educativa né pervenire a

¹ Docente di Storia della Filosofia contemporanea e di Filosofia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana, Roma.

una definizione univoca; si ritiene tuttavia indispensabile, soprattutto in ambito educativo, ripensare criticamente quanto già elaborato, individuando al contempo nuove modalità per riformulare l'eredità della tradizione culturale occidentale, così da riattivare una riflessione spesso irrigidita e lasciar emergere interrogativi capaci di dinamizzarla dall'interno.

L'educazione si qualifica anzitutto come un evento che investe le persone ed ha a che fare con l'essere e non solo con il fare o il sapere. È pertanto qualificabile come un processo intenzionale, non riducibile al solo spazio formale, che dinamizza il soggetto spingendolo al di là di sé e del già noto, in un costante movimento di perfezionamento e crescita. Educare ha a che fare con una riflessione teorica con chiari risvolti pratici e indica altresì una pratica che si lascia plasmare ed interrogare dalla riflessione sull'umano, articolando così riflessione e attività, fare e accadimento, essere e poter-essere in un paradosso che si snoda tra il già e il non ancora, credendo possibile quanto ancora non visualizzabile sul piano della datità.

L'educazione, quindi, parte da un investimento in termini di fiducia nell'educando e sulle sue potenzialità verso un futuro che ancora non esiste, ma già si intravede nelle pieghe del qui ed ora. «L'educazione è quell'agire relazionale intenzionalmente vocato a favorire nei giovani l'acquisizione dell'arte di coltivazione dell'esserci. Apprendere l'arte di vivere significa apprendere i modi per avere cura della vita».² Pur restando nell'ordine del paradosso, l'educazione presuppone anche il riferimento ad una tecnica che faccia leva su competenze, strumenti e attività che si possono acquisire sul campo, ma non può rinunciare alla sua naturale componente artistica e creativa. Ciò implica che le pratiche educative possono stimolare e motivare l'educando, offrendo strumenti di crescita, ma non possono mai sostituirsi a lui, in quanto sempre chiamato a diventare protagonista del proprio processo di sviluppo e di autonomia. Esse concorrono piuttosto a sostenere la coscienza e a rafforzare la volontà, affinché quanto ricevuto sia interiorizzato e progressivamente fatto proprio.

L'educazione crea, quindi, le condizioni e stimola le opportunità affinché il soggetto impari ad abitare i suoi limiti, sempre nella disponibilità di spostare in avanti il perimetro delle sue competenze, senza restare imprigionato negli insuccessi o paralizzato dagli errori, mossi sempre dalla fiducia nella possibile conquista della meta, che va visualizzata di fronte a sé e scelta come obiettivo da conseguire, con un atteggiamento positivo e una prospettiva originale. Del resto, lo scopo ultimo dell'educazione risiede nella conquista della propria unità, scoprendo una nuova modalità di raccontare il mondo e di guardare verso

² MORTARI L., *A scuola. L'arte di educare*, Milano-Udine, Mimesis, 2025, pp. 13-14.

il futuro secondo una nuova forma, mai vista prima.³ Nella stessa etimologia del termine “educazione”, ritroviamo, del resto, il senso del “condurre fuori”, dirigendosi cioè verso luoghi non familiari, non ancora esplorati, che vengono visitati per la prima volta, con la fiducia di chi sembrerebbe conoscerli da sempre.

In questo costante oltre-passamento dei propri confini, il soggetto si sente fatto per un oltre verso cui tendere, che conferisce una direzione chiara, nella consapevolezza che la gioia non stia nell'arrivare alla meta, ma piuttosto nel crederla possibile. L'educazione, quindi, non ha a che fare con il raggiungimento di uno scopo o la conquista di un obiettivo, ma con un atto di promozione della vita in colui che si sente vivo, ma non sa ancora *perché* o *per chi* esistere. L'educazione, quindi, non ha di per sé una ragione funzionale, ma è mossa primariamente dalla gioia della scoperta dell'esserci come *esistente*. Stimola le domande, piuttosto che fornire risposte; insegna ad abitare il mistero che siamo e in cui siamo avvolti, piuttosto che ridursi a una mera risoluzione di problemi. Riguarda il senso dell'essere, non la pragmaticità del fare, rintraccia le reti di significato e non le planimetrie per costruire edifici che si sviluppino solo in altezza. Costruisce una persona, non forma uno specialista, definendo quelle basi solide su cui edificare il proprio futuro. È un atto di promozione e non solo un'esperienza professionalizzante. Inoltre, se le competenze si acquisiscono con l'esempio e con la pratica, per diventare chi abbiamo scelto di essere, abbiamo piuttosto bisogno di capacità di introspezione e di ascolto di sé che non si ricevono dall'esterno, ma si acquisiscono frequentandosi in ogni frammento della propria esistenza.

Passiamo ora a chiarire cosa intendiamo più propriamente per desiderio, al fine di comprendere meglio cosa questo abbia a che fare con lo spirito dell'educazione. Per desiderio, infatti, intendiamo una fame insaziabile da cui siamo costituiti e che nessun bene mondano può soddisfare. La sua origine etimologica risale al latino “de-sidera” e indica l'atto di “virare verso gli astri”, verso una datità che ci supera attraendoci, rivelandoci cioè un mistero che non possiamo contenere, ma da cui veniamo ontologicamente attratti e che conserva in sé quella forza trainante che guida le nostre scelte. Per mistero intendiamo il costante rinvio a un'origine invisibile che rende però visibili i suoi effetti, non consentendoci di capire fino in fondo ciò che si nasconde dietro a ciò che risulta evidente, arrivando così troppo tardi rispetto al punto di partenza. Il desiderare, inoltre, può significare etimologicamente anche una “mancanza di astri”, ossia

³ «C'è educazione se c'è assimilazione di qualcosa – sia essa un'informazione, una notizia o un'istruzione teorica – che non resta mai uguale a prima, che diviene qualcos'altro, che non sarà mai copia dell'originale». DEMETRIO D., *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p. 104.

di punti di riferimento fissi di cui sentiamo però costantemente la nostalgia nel girovagare delle nostre piccole esistenze e che cerchiamo di sostituire con altri poli attraenti perché insoddisfatti dai precedenti, o perché incapaci di raggiungerne le maestose altezze.⁴

Questo volgere lo sguardo verso le stelle, ossia verso ciò che sta più in alto, indica un dinamismo energetico che spinge ogni individuo al di là di sé, pur riconoscendo il perimetro del proprio essere, senza rimanerne però schiacciati, passando così da un polo ad un altro, secondo un'oscillazione continua e progressiva. Se desideriamo un *di più* è perché non bastiamo a noi stessi, ovvero ci manca una pienezza d'essere che tuttavia non potrà mai essere colmata, la cui ricerca continua però offre mordente e direzione. Ci riconosciamo quindi come un vuoto che va riempito e di cui ricerchiamo continuamente quel bene capace di offrire una tale fornitura. E rispetto al desiderio? Sappiamo intuitivamente che niente, ma non necessariamente nessuno, potrà appagarlo, perché di per sé pura eccedenza, vuoto illimitato, senza una chiave per essere aperto, né sintassi per venire strutturato.

Il desiderio rimane una mancanza incolmabile e indefinibile, non conoscibile, eppure riconoscibile nella sua irrefrenabile sete di un oltre. Non è l'assenza di un qualcosa che ne delinea i contorni, né la sua "ulteriorità" a farcene riconoscere l'urgenza, ma è piuttosto il suo essere senza essenza che accende l'anelito, fino a riempire di sé il nostro stesso essere. È una forza cieca che ci spinge al di là di ciò che siamo e abbiamo già di fronte e che ci mostra l'assoluta inconsistenza delle cose, pur riconoscendone il bisogno impellente, illuminando altresì un livello ulteriore non visualizzabile, eppure evidente all'inquietudine del nostro esserci. È proprio perché mossi da tale inconsistenza che ci rivolgiamo al di là di noi stessi, continuando a guardare in alto (alla ricerca di nuove costellazioni), in avanti (verso il futuro e verso gli altri) e dentro di noi (scavando le profondità dei nostri abissi, alla ricerca di un progetto che intendiamo realizzare rispetto a noi stessi). Desiderare infatti significa diventare ciò che non siamo ancora, nel rispetto di quanto abbiamo già conquistato: un dolce naufragare alla ricerca di un'identità nuova che riempia di senso ciò che stiamo per diventare. Equivale altresì ad essere abitati da una vertigine che ci dinamizza, superandoci e aprendo di fronte a noi nuovi orizzonti di pienezza. Il desiderio è in noi, eppure più forte e superiore; è altro da me, eppure è mio; è eccedente eppure mi svuota, muovendosi tra l'appagamento di un bisogno e l'inquietudine per l'incalzare di una nuova domanda. Non siamo soggetti del desiderio, ma piuttosto a lui assoggettati, non protagonisti, ma recipienti passivi, in quanto ci rivolgiamo verso ciò

⁴ Cfr. PETROSINO S., *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*, Milano, Vita e Pensiero, 2019, pp. 14-16.

che non conosciamo ancora e non potremmo mai possedere del tutto, mossi da un vuoto in attesa di un riempitivo che non troverà mai pienezza.

Ora, a partite da tutto questo, innestiamo il processo educativo che non può essere paragonato ad un atto di riempimento di un soggetto ritenuto mancante (come nel caso del soddisfacimento di un bisogno), ma piuttosto di quella capacità di porsi le giuste domande, alla ricerca di nuove costellazioni che fungano da direzione e meta, capaci di illuminare il cammino e offrire un criterio di riferimento per vedere e comprendere la realtà (esattamente come accade per il desiderio). Ne consegue che l'educazione non rinvia ad un bisogno, ossia ad una gamma di competenze di cui servirsi o di conoscenze da acquisire, ma piuttosto di costellazioni da visualizzare fuori e dentro di noi. Occorre quindi insegnare che cosa sia la conoscenza, *perché* e *per chi* conoscere, piuttosto che *cosa* conoscere. L'educazione dovrà pertanto riscoprire il peso specifico del desiderio come scopo primo e fine ultimo del suo procedere, comunicando all'educando la bellezza della conoscenza, come occasione per auto-conoscersi ed auto-possedersi in termini di libertà e sempre maggiore consapevolezza.

2. In-segnare, come *ars desiderandi*

Il termine "insegnare" vuol dire "lasciare un segno", ovvero indicare una direzione da seguire, un cammino che conduce verso una meta chiara che è stata già raggiunta da chi se ne assume la responsabilità prima. Indica l'atteggiamento che facilita l'apertura di nuove piste di ricerca rispetto al bello, al vero e al buono, mediante le quali gli studenti possano scoprire la bellezza dell'esistere, lasciandosi provocare da un appello esterno che li trascende, convocandoli ad una posizione chiara rispetto alla loro stessa vita. Del resto, la scoperta di sé passa per il confronto con un'altrità, che fa dell'io sempre un io *di fronte ad un tu* dialogico. Non si riduce quindi ad un mero "apprendere", nel senso di fare propri dei contenuti esterni, trasformandoli in *input* interni, ma significherà anzitutto imparare a rispondere alle domande di senso sulla propria vita, venendo così incoraggiati ad elaborare nuove domande, a cui si risponderà con scelte concrete e fatti compiuti.

Del resto, esistere come persona vorrà dire porsi in un continuo stato quesitante, rispetto agli altri e al mondo, in una perenne dialettica di domande e risposte ulteriori. Significa quindi avere accesso ad un'identità culturale organizzata, di cui si comprendono linguaggi, valori, simboli che vengono fatti propri, in piena responsabilità. In un contesto sempre più tecnologico, però, in cui il sapere viene fatto coincidere con il "saper fare", si rischia di ridurre l'insegnante ad un "facilitatore", un mentore che fornisce gli strumenti per mettere ordine

in un contesto ad alta esposizione di dati e strumenti da collocare nei giusti dispositivi, rendendo così lo studente una sorta di “macchina di prestazione”. L’insegnante quindi diventa così un elemento di supporto all’apprendimento, una sorta di *tutorial* che dice cosa fare o come comportarsi in situazioni particolari, piuttosto che mostrarsi come un interprete del mistero dell’esistenza o colui che in-segna a formulare le giuste domande, piuttosto che fornire risposte a buon mercato.⁵ La capacità di pensare, del resto, si sviluppa proprio a partire da questioni aperte, non dogmatiche, rispetto alle quali non ci sono risposte ultime e definitive, richiamando così ad un continuo sforzo di riflessione che rimane sempre aperto e disponibile rispetto al mistero che ci abita.

L’insegnamento, a questo punto, non può essere ridotto ad una semplice ricognizione di bisogni e urgenza a cui dare risposta, ma coincide con la capacità di suscitare il desiderio per la vita, comunicando tutta la gioia di essere vissuta in pienezza e sarà quindi compito dell’insegnamento tirarci fuori da noi stessi (*ex-ducere*), risvegliare la consapevolezza del valore del desiderio, liberandoci così dalla rete dei bisogni contingenti, offrendo un senso ulteriore rispetto a quella verità che sarà sempre molto di più della semplice somma delle informazioni ricevute. Lo studente, pertanto, non va equiparato al consumatore di un prodotto che gli viene offerto dal suo “fornitore” (insegnante), facendo della conoscenza un semplice bene di consumo, ma andrebbe piuttosto riconosciuto come colui che cerca il senso del proprio esistere, a partire dal quale si orienta nelle scelte della vita.

Questa mentalità, purtroppo già fortemente presente a certe latitudini e in particolari contesti, tenta di ridurre il sapere a una quantità di *data* da possedere, senza però creare un dispositivo critico e speculativo in grado di tessere le fila di un orizzonte di senso all’interno del quale interpretarli. Scrive Biesta al riguardo: «La questione fondamentale, tuttavia, è se l’educazione stessa possa essere pensata – e debba essere pensata – in termini economici, cioè come una relazione nella quale l’individuo che apprende ha determinati bisogni ed è compito dell’educatore soddisfarli».⁶ Il vero insegnamento, pertanto, non dovrebbe entrare in una logica di bisogno, di domanda e di offerta, ma riscoprire il valore dell’*inutile*, del gusto per il sapere, della gioia per la scoperta, offrendo occhi nuovi con i quali contemplare la realtà, alla ricerca di possibili connessioni e legami tra le parti, capaci di generare armonia rispetto al tutto, riconoscendo anzitutto che siamo abitatori del *kosmos* che vince il *chaos*, consentendo così alla vita di pulsare in tutto il suo splendore. Tutto questo farebbe dell’insegna-

⁵ Cfr. BIESTA G.J.J., *Oltre l’apprendimento. Un’educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023, pp. 30-34.

⁶ *Ib.*, p. 35.

mento un'*arte della vita*, prima ancora che una tecnica che miri all'efficacia dei suoi risultati.

L'insegnante andrebbe quindi riconosciuto come il custode del senso delle cose ultime, colui che ama la vita in tutte le sue forme ed è capace di trasmettere tale passione anche alle nuove generazioni, attraverso la sua testimonianza e le sue scelte concrete. Non un tecnico, ma un appassionato di umanità, fiducioso nelle risorse che sono presenti in ciascuno dei suoi studenti. È colui che offre le chiavi di lettura per leggere il mondo consegnandone l'arcano mistero a quanti si lasciano incuriosire e appassionare. Non è solo un esperto di un ambito specifico del sapere, ma anzitutto un appassionato dell'esistenza e alla costante ricerca della Verità. Non è interessato ad offrire risposte a ogni domanda, ma crede piuttosto che sia necessario poter suscitare le giuste domande, innescando così processi di ricerca in coloro che si interrogano. Non conosce il significato di ogni elemento della realtà, ma è convinto che esista una legge universale in grado di offrire tale risposta e la sa trasmettere con gioia ed entusiasmo. È colui che vive al servizio della disciplina che insegna e di cui è profondamente innamorato, in quanto ha trovato in essa un criterio di lettura privilegiato per disseppellire l'*armonia mundi* che alberga in ogni elemento del reale. Sa scrutare il cielo e lasciarsi stupire dalla luminosità delle sue costellazioni, ma riesce anche a inabissarsi con disinvoltura nelle periferie della sua interiorità, senza temere le contraddizioni che la abitano. È felice della vita e di esserne protagonista.

Imparare significa, a questo punto, *lasciarsi segnare* da ciò che si apprende e assumere il rischio della messa in discussione di sé e del mondo, aprendosi al nuovo che dissolve ciò che è acquisito e sa smascherarne i pregiudizi. Chi insegna quindi aiuta ad affrontare questo processo con ottimismo e fiducia. Solo chi si espone al rischio, del resto, impara davvero e lo fa senza riserve, né timori, sempre bisognoso però di qualcuno di cui si fida che sappia accompagnarlo in tale avventura. Una fiducia, questa, che si acquista sul campo, dando prova della propria sapienza. In questo senso, imparare davvero vuol dire lasciarsi "disturbare" dal nuovo, desiderandolo a tutti i costi, senza tentennamenti, poiché consapevoli che la verità valga molto di più di ogni falsa illusione.

Lo studente va quindi sfidato, mandato in crisi quando convinto di verità senza fondamento e l'insegnante sa affrontare tale sfida, la conduce con pazienza e generosità, senza paura di non riuscire a contenere reazioni o delusioni. È un artigiano del reale, sapendo quindi incarnare la storia, dialogando con essa in maniera sapienziale, in quanto custode saggio di una verità che non invecchia, né appassisce. Il compito più impegnativo che gli viene affidato sarà quello di consentire a ciascuno di essere sé stesso, o piuttosto di trovare la strada per diventarlo, senza doversi omologare alla massa che lo precede e che ne dissolverebbe l'unicità.

La voce dell'insegnante chiama, quindi, il soggetto all'assunzione della piena responsabilità anzitutto verso sé stesso e, in quanto sé, verso l'altro. Di fronte alla scoperta del valore della propria unicità l'apprendimento equivale a formulare domande nuove, alla ricerca di nuove piste di ricerca al di là di quelle già note e già attraversate. Del resto, possiamo dire di imparare davvero solo quando siamo in grado di produrre ciò che non esiste ancora, quando sappiamo cioè affrontare situazioni mai viste prima, sempre pronti ad osare, senza timori rispetto al *novum*. Questa, se vogliamo, è la lezione più significativa che un docente possa trasmettere al suo discepolo: quella dell'autonomia nella comprensione della realtà, sapendo che arriverà un tempo in cui non avrà più bisogno di qualcuno che gli spieghi come fare, dal momento che troverà in sé risorse e strumenti per potersi auto-formare.

Per questo, quello che vale per l'*ars docendi*, vale anche per l'apprendimento, atto creativo e non semplicemente riproduttivo, che porta alla nascita di un nuovo sé, capace di dare vita a un nuovo ordine, offrendo l'unicità di uno sguardo nuovo e una risposta mai ascoltata prima. Questo significherà assumere le novità non come un rischio o un'interferenza rispetto ad un assetto già noto, ma atta a creare quelle condizioni perché diventi possibile un nuovo modo di abitare il mondo in maniera sempre più umana. «Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza. Bisognerebbe insegnare dei principi di strategia, che permettano di affrontare l'alea, l'inatteso, l'incerto e di modificare il loro sviluppo».⁷ Tutto ciò richiede, da parte del docente e dello studente, la capacità di desiderare, tornare a guardare le stelle, facendosi ispirare dall'altezza della loro posizione e dalla luminosità visibile solo a una certa distanza, per non restare accecati dall'intensità del suo potere. «Il compito educativo consiste nel rendere possibile l'esistenza adulta di un altro essere umano nel e con il mondo. [...] Il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè *in quanto soggetto*»⁸ e pertanto essere capace di dirigere i propri desideri, piuttosto che subirli o rimanerne vittime inermi e inconsapevoli.

Trovare la propria stella equivale così a scommettere sulla capacità di desiderare, formulando altresì una parola nuova per raccontare e non semplicemente per spiegare il mondo. Pertanto, scrive ancora Biesta: «L'origine della nostra soggettività non va pensata nei termini della coscienza o della mente razionale (epistemologia) e nemmeno come un'essenza, come qualcosa che possediamo e

⁷ MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, p. 35.

⁸ BIESTA G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022, p. 15.

che rappresenta il nostro fondamento (metafisica). Ciò che costituisce la nostra soggettività [...] è il modo in cui rispondiamo».⁹

L'esistenza, pertanto, può rappresentare l'occasione della nostra risposta alla Vita, risposta ad una chiamata che proviene anzitutto da chi ce l'ha donata, dal momento che nessuno sceglie di nascere, ma risponde all'appello che proviene sempre da altri, diventando però sempre più liberi nell'offrire una risposta consapevole, in vista di una sempre più convinta conquista della propria unicità d'essere.

Educare, infatti, non significa semplicemente emulare qualcuno o liberare delle potenzialità inesprese, ma diventare pienamente sé stessi, al meglio di sé, nel pieno riconoscimento della propria unicità d'essere, posta al servizio di una società che ha bisogno di fare tesoro dell'originalità di tutti e di ciascuno. Per assolvere a tale funzione non bisogna fare dell'educazione una tecnica che annullerebbe la pluralità delle prospettive, in vista di un'omologazione più funzionale e manipolabile, ma piuttosto recuperare la sua originalità artistica che, di contro, è capace di riconoscere e favorire l'unicità di tutti e di ciascuno, armonizzandola in una pluralità corale. E proprio in quanto espressione artistica dell'umana natura, l'educazione insegna a rispondere primariamente al *perché*, prima ancora che al *come*, al *per chi*, prima che al *come chi*, esattamente come risulta evidente nel libro della *Genesi*, rispetto alla domanda che Dio rivolge a Caino, al quale chiede: "dov'è tuo fratello?" E non: "chi è tuo fratello?". Una domanda che ha una chiara connotazione etica, dimostrando a quale distanza affettiva mantenere l'altro, prima ancora che una mera questione ontologica tesa alla descrizione di un'alterità. La stessa fratellanza richiesta, del resto, non è una questione di somiglianza, ma di unità pur nel rispetto delle differenze di ciascuno: fare dell'altro un *proximus*, pur nel pieno riconoscimento del suo essere inevitabilmente *alter*.

3. Le sfide dell'insegnamento alla luce delle *Existential skills*

Nella riflessione che segue tenterò di proporre alcune piste di riflessione relative alle più significative discipline di studio nella scuola superiore al fine di mostrare modalità di approcci differenti all'insegnamento rispetto a quelli tradizionalmente in uso. Anzitutto, come principio guida vorrei descrivere la conoscenza come un autentico "evento", nel senso di una nuova nascita (esplicito nella lingua francese: *connaissance*, "conoscenza" significa *con-naissance* letteralmente "nascere con" e quindi "rinascere"), rispetto al mondo. Conoscere,

⁹ *Ib.*, p. 72.

infatti, significa guardare il mondo con occhi nuovi, appena aperti, illuminati da una nuova chiave ermeneutica. Chi si dispone a conoscere, quindi, si fa trovare aperto rispetto al mondo che gli viene incontro, lasciandosi sussurrare parole nuove, mettendosi in ascolto di quella verità che risulta anzitutto nuova e da cui si lascia plasmare in modo differente, fino a convertirsi a essa. È l'evento del *novum* che lascia emergere sfumature mai notate in precedenza, poiché positivamente disposti a lasciarsi stupire. Affinché questo possa accadere più facilmente, risulta importante stimolare esperienze di attività pro-sociali che stimolino un maggior senso di solidarietà, a partire dallo sviluppo delle capacità empatiche e di compassione, in cui si possa toccare la vulnerabilità dell'altro e la gioia di corrispondervi, anche a partire dal riconoscimento dell'appartenenza a una comune umanità, percependo l'altro non come un *alienus*, ma un *alter*, ossia un'alterità diversa da me, eppure tanto simile. Attività pro-sociali, in cui si possa collaborare in sinergia in vista di una causa nobile, consentono di riscoprire l'importanza della cooperazione come via di apprendimento (*cooperative learning*), ma anche di superamento dei propri limiti, attraverso il reperimento di risorse provenienti da altri. È importante infatti poter sviluppare competenze sociali che non si ritrovano solo nei manuali per poter diventare sempre più capaci di alzare lo sguardo verso l'altro, dialogando e confrontandosi con prospettive differenti dalle proprie, scoprendo così orizzonti più ampi, riconoscendo negli altri la stessa ricchezza che è presente nei manuali ad uso didattico. Così la tecnica del *debate*, o della testimonianza possono favorire possibili alternative alla lezione frontale o alla ripetizione dei contenuti presenti nei testi didattici. Inoltre, imparando a prendersi cura dell'altro, si riconosce più facilmente anche il valore di una maggior cura di sé, che passa per l'auto-ascolto, la disponibilità a farsi compagnia, crescendo così nell'introspezione e imparando a rispettare di più vissuti propri e altrui, in un più maturo riconoscimento delle pressioni emotive o delle frustrazioni motivazionali a cui si è sottoposti e con cui bisognerà imparare a convivere. Sapere che l'altro è abitato dalle stesse fragilità, ci aiuta a non assolutizzare i propri limiti, ma a riconoscerli come occasioni per incontrarsi più da vicino, a partire dalla condivisione di vissuti comuni.

Lo studio delle scienze naturali, inoltre, come la biologia, l'astronomia, l'anatomia, dovrebbe consentire allo studente di riconoscere quell'*armonia mundi* che investe ogni frammento del reale, inserendolo in una rete di senso che garantisce ordine anche nella complessità delle relazioni di parti differenti che risultano però interconnesse e necessarie l'una all'altra in quanto assolutamente complementari. Questo favorirebbe altresì l'assunzione di uno sguardo d'insieme, come capacità sinottica di mantenere sotto lo stesso sguardo elementi così differenti eppure tanto simili, acquisendo sempre più coscienza del fatto che si vive solo se connessi al resto. Del resto, siamo parti di un tutto, il cui valore

intrinseco risulta superiore alla somma delle sue singole componenti, di cui si ha assoluto bisogno al fine di poter sussistere.

Viviamo in un'epoca di iperspecializzazioni epistemiche, in cui ciascun esperto approfondisce nel dettaglio una piccola porzione del sapere che necessita di una profondità analitica, la quale però rischia di perdere di vista il globale, cadendo in forme di nichilismo imperante. Occorrerà pertanto non separare mai le due prospettive, di analisi e di sintesi, mantenendole sempre in un certo equilibrio: «La vera conoscenza è una conoscenza che compie un circuito dalla conoscenza delle parti verso quella del tutto e dalla conoscenza del tutto verso quella delle parti».¹⁰ Del resto, una conoscenza matura e approfondita sa mantenere insieme anche quelle parti che sembrerebbero sconnesse, senza assolutizzarne il valore, inserendole all'interno di una visione globale armonizzata che non ne contraddica il senso.

Inoltre, imparare ad osservare il cielo, alla scoperta di orizzonti lontani e spazi siderali, dovrebbe aiutare ad assumere uno sguardo pieno di gratitudine rispetto alla vita, alla propria piccolezza che risulta sempre rivolta verso qualcosa di più grande e ulteriore. È riscoprirsi portatori di una legge morale ed estetica che ci rende scrutatori attivi delle realtà celesti, capaci di ammirarne la grandezza, sentendo un'intima responsabilità nei confronti del creato. Contemplare il cielo, inoltre, riconoscendone le costellazioni, insegna a riscoprire il valore dell'ordine, dell'osservazione lenta, meditativa, non funzionale, capace di assaporare il senso dell'oltre, del mistero che pervade ogni realtà, in quanto superiore alla presa e alla comprensione. Significa anche riscoprirsi piccoli rispetto alla grandezza del cosmo, una piccolezza in cui abita però un'infinita sete di eterno.

Inoltre, lo studio della letteratura e della poesia, non dovrebbe solo metterci a contatto con un patrimonio culturale altro e distante, assaporando stili, costrutti retorici, o la musicalità delle parole, ma piuttosto avvicinare ai vissuti (*Erlebnisse*) che li suscitano, imparando a contestualizzare i pensieri con la vita che li ha generati, alla luce delle relazioni vissute. Non ha senso vivisezionare una poesia nei suoi elementi costitutivi (figure retoriche, metrica, schemi di rima) se non si è in grado di assaporarne la profondità, assumendo uno sguardo poetico e contemplativo rispetto ai propri vissuti e alla propria esistenza, se non si apprende, cioè, a fare poesia (*ars poetica*), godendone appieno la forma e i contenuti, lasciandosi ispirare dalla modalità con cui il poeta ha fatto delle proprie esperienze un componimento artistico, condividendo pensieri e sentimenti come lascito all'intera umanità. Poco importa tradurre un testo poetico in forma prosastica, distruggendone quindi l'essenza lirica e riducendola a un testo razionale, comprensibile alla logica, ma privo di emozioni.

¹⁰ MORIN E., *Insegnare a vivere*, p. 74.

Dalla poesia si può imparare ad amare, o almeno a parlare con amore, con devozione, dando peso ad ogni singola parola, riscoprendone la cifra, il peso emotivo, la grazia espressiva. La poesia può diventare il contro-altare di una comunicazione frettolosa, funzionale o meramente informativa che insegna il valore delle pause meditative, del ritmo lento e cadenzato, della musicalità armoniosa e del sentimento che riverbera nella scelta di ogni singolo lemma. «La poesia insegna un uso intensamente meditato delle parole. Insegna la ricerca della sobrietà del dire insieme alla sua intensità».¹¹ Forse l'educazione affettiva può incominciare dall'imparare a gustare l'ascolto grato di una poesia, fino a favorirne una riscrittura personale, facendosi ispirare da sentimenti ed emozioni spesso confuse che possono così facilmente trovare ordine e disciplina proprio nella produzione creativa, importante tanto quanto quella argomentativa.

La scrittura può rinascere così alla sua funzione catartica, luogo della definizione del senso, dell'ascolto di sé e dei propri sentimenti, momento di sintesi personale e della rinascita meditativa, nella capacità di assumere uno sguardo diverso e più distaccato rispetto a sé stessi e al semplice *problem solving*. Scrivere o descriversi aiuta a mettere in ordine il magma emotivo che spesso ci abita dominandoci, dando forma e centro a ciò che conta, lasciando in periferia aspetti omologanti o asfissianti che non dicono ciò che riguarda la nostra intima essenza. Aiuta altresì a pensare in maniera riflessiva su ciò che ci è accaduto, ciò che abbiamo subito o scelto. La poesia e l'arte in generale, sono foriere di bellezza, in quanto forme espressive di vissuti interiori che tentano di prendere consistenza veritativa rispetto a chi le produce.

L'arte indica una chiara espressione dello spirito, deposito di ogni anelito verso l'oltre e il di più, capace di innalzare inesorabilmente l'artista e il suo fruitore al di là dell'immanenza, verso ciò che è nobile e vero, creando così un ponte tra vita interiore e mondo esterno, tra finito e anelito per il suo oltre. Saper riconoscere il bello e goderne aiuta a riscoprire il valore della gratuità, al di là della funzionalità operativa, allargando così gli orizzonti della ragione, al di là della tecnica. È un'esperienza profondamente umana che, in quanto tale, ci riconsegna alla natura teoretica e contemplativa dell'esistenza, ricordandoci che non siamo solo *homo faber*, ma anche *bios theoretikos*.

Educare alla bellezza significa anche prendersi cura di sé, del proprio benessere interiore, punto di partenza per ogni vita riuscita. Insegna a godere delle piccole cose, non solo dei successi operativi, ma anche del saper acquisire più aderenza con sé stessi e il proprio mondo interiore, consegnandoci una verità fondamentale: non si gioisce solo nel fare, ma primariamente nell'essere fedeli a sé stessi. Questa consapevolezza risulta fondativa per un rapporto più sano con sé, alla ricerca

¹¹ MORTARI L., *A scuola. L'arte di educare*, p. 42.

del benessere e della felicità, monitorando il proprio stato di benessere emotivo ed evitando così atteggiamenti disfunzionali alla propria armonia. Scrive Luigina Mortari: «Il diventare soggetti del proprio esistere implica, [...], decidere di accettare e assumere su di sé la responsabilità dell'esserci, per non lasciare che il tempo semplicemente passi senza che nessun filo di senso possa essere disegnato nello spazio, seppur breve del proprio divenire».¹² Pertanto, compito della scuola e di tutte le discipline sarà quella di approfondire una visione antropologica chiara, alla luce delle storie dei singoli individui o delle loro conquiste, facendo emergere come una scoperta rivoluzionaria o un'invenzione di cui tutti ci serviamo, sia spesso frutto del caso, oppure conseguenza di una serie di errori e fallimenti, proprio laddove non si sperava più in una riuscita.

La scrittura argomentativa, dall'altro canto, educa ad una riflessione razionale lenta e pacata, capace di dare ragione alle proprie idee, analizzandole criticamente ed elaborandole secondo una coerenza interna che dimostra la forza apodittica delle affermazioni, inducendo ad una riflessione più controllata e centrata rispetto alla produzione poetica. Dover difendere una tesi, argomentarla, problematizzarla, offrire ragioni valide alle proprie idee, trovare i connettivi giusti per descriverne il flusso interiore, scegliere i termini più appropriati che aderiscano alla realtà dei fatti educano alla disciplina e al rigore, all'ordine intellettuale e alla pazienza della riflessione seria, favorendo altresì la disposizione al dialogo con sé e con altri punti di vista differenti dal proprio, ma altrettanto validi, in quanto frutto dello stesso discernimento interiore.¹³ Chi impara dalla fatica di un pensiero serio, sarà anche più rispettoso di quello altrui, costruendo così uno spazio di comprensione e condivisione più esteso e plurale, punto di partenza di ogni democrazia.

Inoltre, la stessa lettura di un testo è qualcosa che può generare inquietudine, poiché non sempre foriera di sicurezza, ma proprio per questo apre e stimola nuove ricerche. La lettura di un testo, infatti, corrisponde alla relazione con un'alterità che non ci conferma, ma che piuttosto destabilizza, mettendoci in discussione rispetto a ciò che siamo e, proprio per questo, stimola la riformulazione di sé e accompagna uno sviluppo di sé mai pago, né concluso.¹⁴

In ultima istanza, passo a riflettere sul valore esistenziale che è possibile derivare da un certo approccio allo studio della storia e della storiografia. An-

¹² MORTARI L., *A scuola. L'arte di educare*, p. 89.

¹³ Scrive Costantino Esposito: «Se per riconoscere la verità la si dovesse imporre (a sé stessi e agli altri), questo significherebbe che la verità non ha la forza intrinseca di attestarsi e di conquistarci». ESPOSITO C., *Postilla conclusiva. Il problema irriducibile del nichilismo*, in ESPOSITO C. (ed.), *Il Nichilismo contemporaneo. Eredità, trasformazioni, problemi aperti*, Roma, Studium, 2024, p. 541.

¹⁴ Cfr. BARCENA F. - J.C. MÈLICH, *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, Roma, LAS, 2009, pp. 148-150.

zitutto, va ricordato che la scrittura storiografica nasce da un confronto serio e approfondito con le fonti, al fine di ottenere una ricostruzione vero-simile dei fatti accaduti, tessendo le fila in vista di una trattazione unitaria e sistematica che tenta di mettere insieme punti di vista e intenzionalità differenti. Certamente, la storia educa alla complessità, mantenendo insieme sotto uno stesso sguardo momenti e fatti che non sono sempre necessariamente correlati, consentendoci di diffidare di riduzionismi o eccessive semplificazioni, dal momento che tutto ciò che riguarda eventi umani richiede uno sguardo d'insieme libero da ideologie e sovrastrutture, capace quindi di ricostruire l'unicità di un evento.

Un approccio esistenziale allo studio della storia, inoltre, restituisce smalto e spessore al tempo, ricordandoci che i fatti storici nascono come descrizione di trame spesso intricate che vanno lette *iuxta propria principia* e con uno sguardo distaccato e sereno, libero da fretta e da soluzioni immediate che, proprio come le scelte personali, richiedono un giudizio attento e distaccato, frutto di discernimento, nonché dell'ascolto della realtà e di sé stessi. Inoltre, è importante non dimenticare come il confronto con le fonti e le testimonianze ci aiuta a saper distinguere l'opinione (*doxa*) dalla realtà (*episteme*), distinguendo altresì tra l'interpretazione e l'autentico *factum*, troppo spesso confusi o fatti coincidere in maniera arbitraria e scellerata. Non ultimo, la storia ci ricorda il valore del passato, delle proprie radici come principi indiscussi per poter riconoscere la propria origine, assumendo uno sguardo carico di gratitudine rispetto a quanti ci hanno preceduto ed hanno inciso in maniera più o meno profonda nella costruzione del contesto in cui ci troviamo a esistere, offrendoci così l'occasione per responsabilizzarci rispetto a quanti verranno dopo di noi. Valorizzare la storicità significa inoltre imparare a riconoscere il peso specifico della propria costitutiva relazionalità, a partire da quella rete umana che ci ha preceduto consegnandoci una missione valida per tutti: umanizzare il mondo, rendendolo una casa più accogliente, evitando di ripetere gli errori del passato e consentire a ciascuno di diventare protagonista sempre più consapevole della propria e dell'altrui storia.

Concludo questo contributo che ci ha aiutato a riflettere sul valore esistenziale di diversi approcci disciplinari con le parole prese in prestito dal grande filosofo francese Edgar Morin e che acquistano un valore profetico per quanti si occupano di insegnamento e di educazione: «Il calcolo (statistiche, sondaggi, crescite, PIL) invade tutto. Il quantitativo scaccia il qualitativo. L'umanesimo è in regressione sotto la spinta tecno-economica. Si tratta evidentemente di resistere alla pressione del pensiero econocratico e tecnocratico, facendosi difensori e promotori della cultura, la quale esige il superamento della disgiunzione fra scienze e cultura umanistica».¹⁵

¹⁵ MORIN E., *Insegnare a vivere*, pp. 65-66.

La Tenuta formativa nella “Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale”

Evidenze dal terzo monitoraggio nazionale

MIRKO VECCHIARELLI¹

Premessa

Il tema della dispersione scolastica e formativa continua a rappresentare una delle principali criticità del sistema formativo, nonostante i segnali di progressiva riduzione del fenomeno registrati negli ultimi anni. I dati nazionali più recenti mostrano infatti come l'Italia presenti ancora livelli di dispersione superiori alla media europea, con marcate differenze territoriali e sociali, che riflettono condizioni strutturali di disuguaglianza nell'accesso, nella permanenza e nella riuscita dei percorsi educativi. La dispersione si concentra in particolare in alcuni contesti geografici e colpisce in modo più incisivo le fasce di popolazione giovanile caratterizzate da fragilità socio-economiche, culturali e relazionali.

Come evidenziato dalla vasta ricerca scientifica, nazionale e internazionale, dietro ogni interruzione di percorso si collocano spesso fragilità educative, difficoltà di orientamento, discontinuità nei passaggi tra sistemi formativi e carenze nelle reti di accompagnamento. L'abbandono non rappresenta un atto improvviso, ma l'esito di un processo graduale di disallineamento tra lo studente e il contesto educativo, tra aspettative personali e offerte formative, tra bisogni individuali e risposte istituzionali. In questo senso, limitarsi a misurare gli abbandoni rischia di offrire una rappresentazione parziale e semplificata del fenomeno, che non restituisce la complessità delle traiettorie educative né la pluralità delle transizioni che caratterizzano i percorsi dei giovani.

È a partire da questa consapevolezza che la “Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale” ha scelto di adottare la categoria di “Tenuta formativa” come chiave interpretativa per leggere i percorsi dei propri allievi iscritti ai corsi di Istruzione e Formazione Professionale. La tenuta formativa non coincide con la sola permanenza continua nel percorso, ma rimanda anche alla capacità del sistema di sostenere, accompagnare e riorientare i giovani lungo traiettorie che

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

non sono sempre lineari. Un sistema formativo che “tiene” non è quello che non conosce interruzioni, ma quello che è in grado di presidiare i momenti di discontinuità, trasformandoli in passaggi orientativi e in opportunità di ripartenza.

In questa cornice si colloca il monitoraggio sulla tenuta formativa avviato dalla Fondazione CNOS-FAP a partire dall’anno formativo 2022/2023. Dopo una prima indagine volta a definire l’impianto metodologico e una seconda tesa a consolidarne struttura e categorie analitiche, il terzo monitoraggio rappresenta un passaggio di maturazione del percorso di ricerca. La continuità dello strumento di rilevazione consente infatti una lettura longitudinale dei dati, rafforzando la possibilità di cogliere stabilità, ricorrenze e aree critiche e di distinguere tra fenomeni strutturali e dinamiche contingenti.

Il monitoraggio non nasce con finalità valutative o comparative, ma come dispositivo di conoscenza orientato alla lettura dei fenomeni a livello sistemico. La raccolta sistematica dei dati e la loro analisi consentono di descrivere l’andamento dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e di restituire evidenze utili a comprendere la distribuzione degli esiti e delle traiettorie formative. In questo senso, il dato non è considerato come fine in sé, ma come base informativa per sostenere processi di riflessione e di miglioramento a livello organizzativo e di sistema.

Disegno metodologico dell’indagine

Il Terzo monitoraggio della Tenuta formativa della “Fondazione CNOS-FAP ETS – Impresa Sociale” è stato realizzato su base nazionale e ha coinvolto complessivamente 11.473 allievi iscritti ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell’anno formativo 2024/2025.

Lo strumento di rilevazione, elaborato e validato nel primo ciclo di indagine (a.f. 2022/2023), è rimasto invariato nei tre monitoraggi successivi. Le informazioni raccolte riguardano un ampio insieme di variabili anagrafiche, formative e di esito, finalizzate a restituire una fotografia articolata delle traiettorie degli allievi all’interno del sistema di formazione professionale. In particolare, lo strumento di rilevazione ha consentito di acquisire dati relativi a: nome e codice fiscale dell’allievo, sesso, età, cittadinanza (italiana o non italiana), percorso formativo di provenienza, annualità di corso, stato di frequenza, esito finale e condizione successiva al ritiro. La presenza di variabili riferite non solo all’esito conclusivo, ma anche alle fasi intermedie del percorso e alle transizioni successive all’eventuale interruzione, permette di superare una lettura statica del fenomeno e di adottare una prospettiva dinamica sulla continuità formativa.

Sulla base delle informazioni raccolte, i dati sono stati elaborati secondo quattro macrocategorie interpretative, che descrivono le principali traiettorie di esito del percorso formativo:

1. frequentanti con esito positivo, ossia gli allievi che risultano iscritti al percorso o che hanno conseguito l'idoneità finale;
2. frequentanti con esito negativo, comprendenti coloro che, pur avendo seguito il percorso, non sono stati ammessi all'esame o non hanno ottenuto l'idoneità;
3. ritirati, ovvero gli allievi che hanno interrotto la frequenza in fase di avvio, durante l'anno o in prossimità dell'esame finale;
4. percorsi successivi alla dispersione formativa, che includono le diverse forme di transizione dopo l'interruzione del percorso (iscrizione a un altro CFP, rientro nel sistema scolastico, inserimento lavorativo o in apprendistato, condizione di NEET, dispersione in senso stretto).

L'adozione di queste macrocategorie consente di distinguere tra insuccesso formativo, interruzione del percorso e abbandono in senso proprio, evitando sovrapposizioni concettuali e restituendo una lettura più vicina alle dinamiche formative. In particolare, l'attenzione ai percorsi successivi al ritiro permette di interpretare l'interruzione non come evento conclusivo, ma come possibile fase di transizione all'interno di traiettorie non lineari.

L'analisi dei dati è di tipo quantitativo descrittivo e prevede disaggregazioni per area geografica (Nord, Centro, Sud e Isole), regione, settore formativo, annualità di corso e alcune variabili di sfondo, quali genere, cittadinanza e percorso di provenienza. Tale articolazione consente di cogliere differenze e ricorrenze interne al sistema, mettendo in relazione gli esiti formativi con le caratteristiche dei contesti territoriali, organizzativi e dell'utenza.

Il disegno dell'indagine non prevede finalità comparative o valutative tra CFP o territori. Le differenze osservate non vengono utilizzate per costruire graduatorie o classifiche, ma sono lette come espressione delle specificità dei contesti socio-economici, delle caratteristiche dell'utenza e delle risorse formative disponibili. L'obiettivo del monitoraggio è infatti la costruzione di una fotografia attendibile e complessa del sistema della formazione professionale CNOS-FAP ETS, capace di restituire la varietà delle esperienze e di orientare la riflessione educativa e organizzativa.

Esiti formativi complessivi e tenuta del sistema

A livello nazionale, i dati del Terzo monitoraggio della tenuta formativa mostrano che, su un totale di 11.473 allievi iscritti ai percorsi di Istruzione e

Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP - ETS nell'anno formativo 2024/2025, 9.702 allievi, pari all'84,56% del totale, hanno conseguito un esito positivo al termine del percorso formativo. Gli allievi con esito negativo risultano 1.048, corrispondenti al 9,13%, mentre i ritirati ammontano a 723 unità, pari al 6,30% della popolazione osservata.

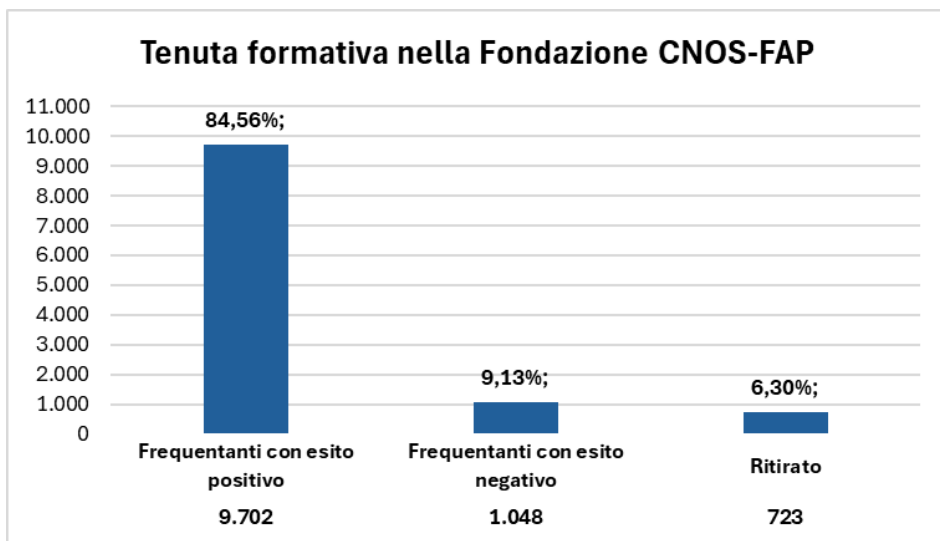


Grafico 1 – Distribuzione percentuale degli esiti formativi su base nazionale. A.F. 2024/2025

È tuttavia necessario sottolineare che le categorie di esito negativo e di ritiro non coincidono automaticamente con situazioni di dispersione in senso stretto. In linea con l'impostazione teorica e metodologica del monitoraggio, tali categorie includono una pluralità di situazioni che non possono essere ricondotte a un'unica dinamica di esclusione dal sistema formativo. In numerosi casi, l'esito negativo o il ritiro rappresentano fasi di transizione, di riorientamento o di sospensione temporanea del percorso, che possono condurre a successivi inserimenti formativi o lavorativi.

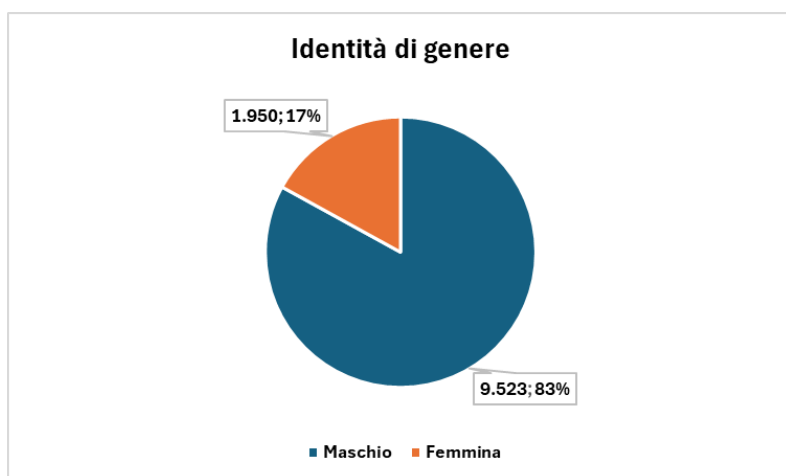
In particolare, la presenza di una quota contenuta di ritirati va letta alla luce della possibilità, prevista e monitorata dall'indagine, di ricostruire le traiettorie successive all'interruzione del percorso. I dati relativi ai percorsi post-ritiro mostrano infatti come una parte significativa degli allievi che interrompono la frequenza trovi successivamente una nuova collocazione all'interno del sistema educativo o nel mercato del lavoro.

Da questo punto di vista, la tenuta formativa non si misura esclusivamente nella continuità lineare della frequenza, ma nella capacità complessiva del sistema di accompagnare, sostenere e riorientare gli allievi nei momenti di maggiore vulnerabilità. L'analisi degli esiti complessivi suggerisce dunque una lettura di-

namica del successo formativo, che tiene conto non solo degli esiti finali, ma anche dei processi di transizione e delle opportunità di ripartenza offerte ai giovani lungo il percorso.

Caratteristiche socio-demografiche degli allievi

L'analisi delle caratteristiche socio-demografiche della popolazione degli allievi iscritti ai Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP restituisce un quadro coerente con le principali configurazioni strutturali del sistema della formazione professionale in Italia. In particolare, emerge una netta prevalenza della componente maschile, che rappresenta l'83% del totale degli iscritti, pari a 9.523 allievi, a fronte del 17% di allieve, pari a 1.950 unità.



Tale distribuzione si configura come un andamento strutturale e consolidato nel tempo, già osservato nei precedenti cicli di monitoraggio. Essa è riconducibile alla forte presenza, all'interno dell'offerta formativa dei CFP, di settori tecnico-produttivi tradizionalmente caratterizzati da una maggiore partecipazione maschile, in particolare nei comparti dell'industria, dell'impiantistica, della meccanica e dell'artigianato. In questo senso, il dato di genere riflette non tanto una specificità del sistema CNOS-FAP, quanto una più ampia segmentazione dei percorsi formativi e professionali, che continua a caratterizzare il panorama dell'istruzione tecnica e professionale.

La lettura di questo dato suggerisce l'opportunità di collocare la questione della composizione di genere all'interno di una riflessione più ampia sui processi di orientamento, sulle rappresentazioni sociali delle professioni e sulle traiettorie educative differenziate tra ragazzi e ragazze. Pur non rientrando direttamente

negli obiettivi del presente monitoraggio, la stabilità di tale distribuzione nel tempo costituisce un elemento di contesto rilevante per interpretare le dinamiche di accesso e di tenuta dei percorsi formativi.

Per quanto riguarda l'origine degli allievi, i dati mostrano che l'88,84% degli iscritti risulta nato in Italia, mentre l'11,16% è nato all'estero. Anche in questo caso, la distribuzione osservata si colloca in linea con le statistiche nazionali relative alla presenza di studenti di cittadinanza non italiana nel sistema scolastico e formativo italiano.



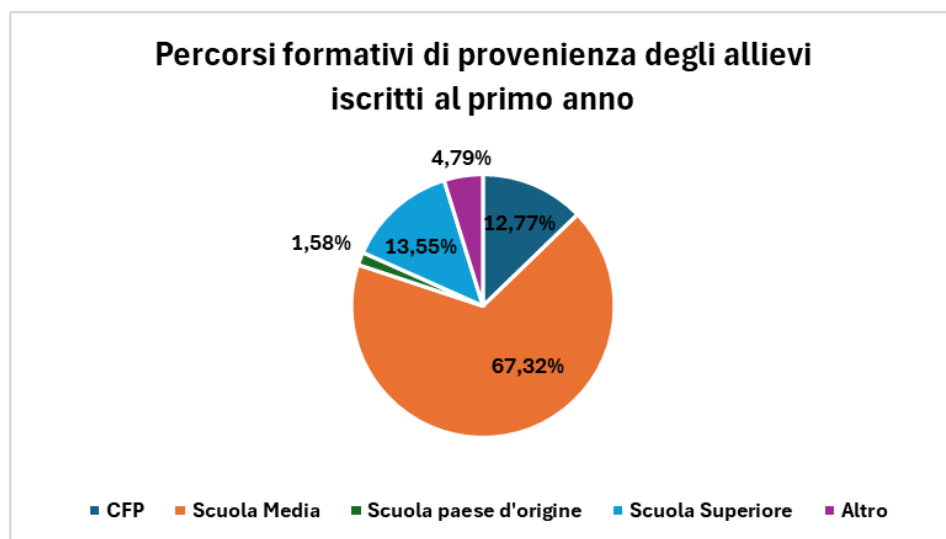
Nel complesso, l'analisi delle variabili di genere e di origine restituisce l'immagine di una popolazione eterogenea, inserita in contesti formativi che svolgono una funzione significativa di integrazione sociale oltre che di qualificazione professionale. Tali caratteristiche costituiscono uno sfondo interpretativo essenziale per la lettura degli esiti formativi e delle dinamiche di tenuta, in quanto interagiscono con altri fattori – quali il percorso di provenienza, l'annualità di corso e il contesto territoriale – che verranno presentati nelle sezioni successive.

I percorsi formativi di provenienza

L'analisi dei percorsi di provenienza degli allievi iscritti ai Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP consente di leggere in modo più approfondito le dinamiche di accesso al sistema della IeFP e di interpretare le differenze negli esiti formativi in relazione alle traiettorie educative pregresse. La provenienza scolastica rappresenta infatti una variabile cruciale perché permette di disaggregare gli esiti formativi in base ai principali canali di ingresso

nel sistema e di osservare come la tenuta dei percorsi si distribuisca in relazione alle esperienze scolastiche precedenti.

I dati del terzo monitoraggio mostrano come la maggioranza degli allievi provenga dalla scuola secondaria di primo grado, confermando la funzione orientativa e vocazionale della IeFP all'interno del sistema formativo italiano. Per questa quota di studenti, l'ingresso nei CFP avviene in continuità con il primo ciclo di istruzione e rappresenta una delle principali modalità di prosecuzione dei percorsi, all'interno di un'offerta caratterizzata da una forte integrazione tra dimensione educativa e dimensione professionalizzante.

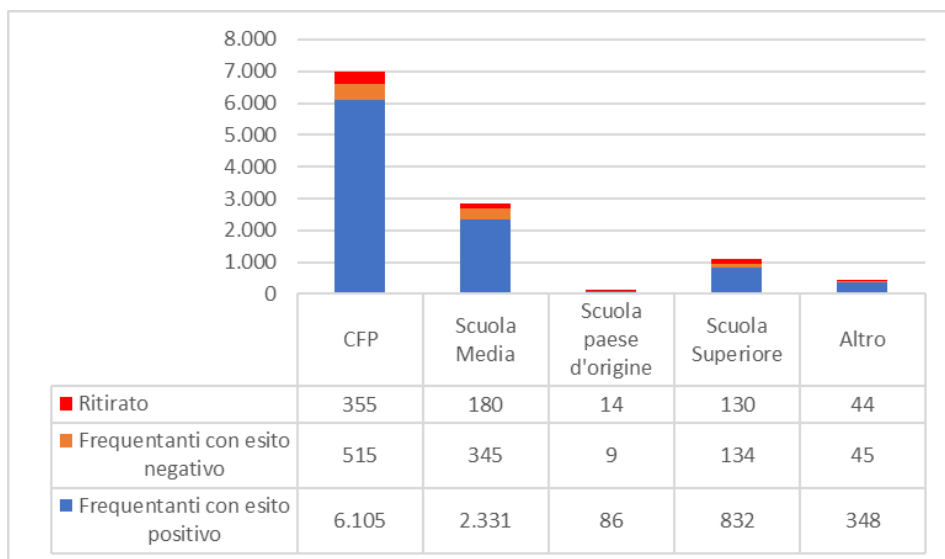


Accanto a questa componente maggioritaria, risulta significativa la presenza di allievi provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado. In questi casi, l'accesso alla formazione professionale avviene dopo un'esperienza già avviata in un diverso segmento del sistema scolastico e si configura come una traiettoria di riorientamento all'interno del percorso formativo complessivo. La presenza di questa componente evidenzia il ruolo della IeFP come ambito capace di intercettare percorsi non lineari e di offrire opportunità di prosecuzione formativa anche a studenti che hanno sperimentato discontinuità nel proprio percorso scolastico.

Un'ulteriore quota di allievi proviene da altri CFP, segnalando l'esistenza di una mobilità interna al sistema della formazione professionale. Questo dato indica come il cambiamento di centro o di settore formativo non coincida necessariamente con una fuoriuscita dal sistema, ma possa rappresentare una riorganizzazione del percorso all'interno dello stesso ambito educativo. La permanenza nel circuito della IeFP, anche in presenza di spostamenti, costituisce un elemento rilevante in termini di tenuta complessiva del sistema.

L'analisi degli esiti formativi in relazione alla provenienza evidenzia differenze significative. Gli allievi provenienti da altri CFP presentano la quota più elevata di esiti positivi, pari all'87,54%, a indicare una buona capacità del sistema della formazione professionale di sostenere la continuità dei percorsi per gli studenti che rimangono al suo interno. Tale evidenza suggerisce che la familiarità con l'organizzazione didattica, le modalità formative e il contesto educativo dei CFP costituisce un fattore associato a una maggiore stabilità del percorso.

Diversamente, tra gli allievi provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado si registra una maggiore incidenza di esiti negativi e di ritiri. Questo dato va interpretato alla luce della complessità delle traiettorie di riorientamento che caratterizzano tali percorsi e della presenza di esperienze scolastiche pregresse spesso segnate da discontinuità. In questo senso, la maggiore vulnerabilità osservata potrebbe riflettere la stratificazione delle difficoltà che accompagnano i percorsi di rientro o di riallineamento formativo.



Nel complesso, l'analisi dei percorsi di provenienza restituisce l'immagine di una IeFP chiamata a svolgere funzioni differenziate all'interno del sistema educativo: funzione di prosecuzione e orientamento iniziale per gli studenti in uscita dal primo ciclo, funzione di riorientamento per coloro che provengono dalla scuola secondaria di secondo grado e funzione di continuità interna per gli allievi che si muovono tra diversi CFP. Questa pluralità di traiettorie contribuisce a spiegare la complessità degli esiti osservati e rafforza la lettura della tenuta formativa come capacità del sistema di adattarsi a profili di utenza differenti.

■ Annualità di corso e momenti di vulnerabilità

La distribuzione degli esiti formativi per annualità di corso conferma in modo coerente e stabile quanto già emerso nei precedenti cicli di monitoraggio della Tenuta Formativa: il primo anno rappresenta il momento di maggiore vulnerabilità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. È in questa fase iniziale che si concentrano le quote più elevate di esiti negativi e di ritiri, evidenziando come la transizione verso la IeFP costituisca uno snodo particolarmente delicato all'interno delle traiettorie formative degli allievi.

Annualità	Frequentanti con esito positivo	Frequentanti con esito negativo	Ritirato	N. allievi
Primo anno	3.241	517	354	4.112
Secondo anno	2.892	256	189	3.337
Terzo anno	2.675	199	113	2.987
Quarto anno	894	76	67	1.037
Totale complessivo	9.702	1.048	723	11.473

Il dato relativo al primo anno assume rilievo non solo in termini quantitativi, ma anche sul piano interpretativo. Come evidenziato nel Rapporto, il primo anno svolge una funzione di soglia all'interno del percorso formativo: è il momento in cui l'allievo entra in contatto con un contesto educativo caratterizzato da una forte integrazione tra dimensione formativa e dimensione professionalizzante, da un'organizzazione didattica spesso differente rispetto alle esperienze scolastiche precedenti e da un sistema di relazioni educative che richiede tempi di adattamento. La maggiore concentrazione di esiti non positivi in questa annualità segnala dunque una criticità strutturale, che riguarda il processo di inserimento e di assestamento all'interno del percorso, più che l'esito finale della formazione.

Con il procedere del percorso formativo, la tenuta tende progressivamente a rafforzarsi. I dati mostrano una riduzione significativa delle interruzioni e una maggiore stabilità degli esiti positivi nelle annualità successive, indicando che, una volta superata la fase iniziale, il legame tra allievo e contesto formativo si consolida. Questo andamento suggerisce che la permanenza nel percorso favorisce un progressivo adattamento alle modalità formative dei CFP e una maggiore continuità della frequenza, con effetti positivi sulla riuscita complessiva.

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

Il monitoraggio della tenuta formativa, analizzato in relazione alla distribuzione geografica dei CFP della Fondazione CNOS-FAP, consente di osservare la tenuta dei percorsi di IeFP nelle diverse macro-aree del Paese, distinguendo tra Nord, Centro e Sud.

I dati mostrano una distribuzione degli esiti che presenta differenze tra le macro-aree, pur all'interno di un quadro complessivo di buona tenuta del sistema. In tutte le aree considerate, la quota di esiti positivi risulta largamente maggioritaria, confermando quanto già emerso nei precedenti cicli di monitoraggio. Tuttavia, l'incidenza degli esiti negativi e dei ritiri varia in relazione al contesto territoriale, con andamenti differenziati tra Nord, Centro e Sud.

Nelle regioni del Nord si registra una quota di esiti positivi più elevata rispetto alle altre macro-aree, accompagnata da una minore incidenza dei ritiri. Questo andamento risulta coerente con quanto rilevato nei precedenti monitoraggi e si inserisce in un contesto caratterizzato, in media, da una maggiore disponibilità di opportunità formative e occupazionali e da una più ampia rete di servizi di supporto.

Nel Centro Italia, i dati mostrano valori intermedi, con una tenuta complessiva positiva ma con una distribuzione degli esiti che evidenzia una maggiore incidenza degli esiti negativi e dei ritiri rispetto al Nord. Anche in questo caso, l'andamento risulta in linea con quanto osservato nei monitoraggi precedenti, confermando la stabilità delle dinamiche nel tempo.

Nelle regioni del Sud, pur in presenza di una quota significativa di esiti positivi, si registra una maggiore incidenza delle situazioni di criticità, in particolare per quanto riguarda i ritiri. Tale evidenza, già emersa nei primi due Rapporti, trova conferma nel terzo monitoraggio e riflette condizioni territoriali caratterizzate da maggiori fragilità strutturali e da un contesto socio-economico più complesso.

L'analisi per area geografica conferma che le differenze territoriali incidono sulla distribuzione degli esiti formativi, pur all'interno di un sistema che mantiene una tenuta complessiva positiva in tutte le macro-aree.

Monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP distribuito per Settori

Il quadro emerso dal terzo monitoraggio evidenzia una prevalenza di esiti positivi in tutti i settori considerati, pur con differenze nella distribuzione degli esiti negativi e dei ritiri.

Settore	n. allievi	Frequentanti con esito positivo	%	Frequentanti con esito negativo	%	Ritirati	%
Agricolo	176	143	81,25%	25	14,20%	8	4,55%
Automotive	1936	1606	82,95%	202	10,43%	128	6,61%
Benessere	847	683	80,64%	84	9,92%	80	9,45%
Elettrico	1942	1671	86,05%	169	8,70%	102	5,25%
Energia	669	564	84,30%	61	9,12%	44	6,58%
Grafico	1165	1022	87,73%	84	7,21%	59	5,06%
Informatico	283	222	78,45%	40	14,13%	21	7,42%
Lavorazione del legno	115	100	86,96%	6	5,22%	9	7,83%
Logistica	229	195	85,15%	16	6,99%	18	7,86%
Meccanica Industriale	2403	2087	86,85%	190	7,91%	126	5,24%
Misto	20	17	85,00%	2	10,00%	1	5,00%
Ristorazione	1537	1263	82,17%	157	10,21%	117	7,61%
Servizi di vendita	151	129	85,43%	12	7,95%	10	6,62%
Totale complessivo	11473	9702	84,56%	1048	9,13%	723	6,30%

I livelli più elevati di esiti positivi si registrano nei settori Grafico, Lavorazione del legno, Meccanica industriale, Elettrico e Logistica, tutti con percentuali di successo formativo superiori alla media complessiva del sistema, pari all'84,56%. Anche i settori Servizi di vendita, Misto ed Energia presentano valori sostanzialmente in linea con la media generale, confermando una buona tenuta dei percorsi.

Percentuali di esiti positivi più contenute si osservano invece nei settori Informatico, Benessere, Agricolo e Ristorazione, nei quali la distribuzione degli esiti mostra una maggiore incidenza di esiti negativi e di ritiri. In particolare, nei settori Informatico e Agricolo la quota di esiti negativi risulta più elevata rispetto alla media complessiva, mentre nei settori Benessere e Ristorazione si registra una maggiore incidenza delle interruzioni del percorso.

La quota di ritiri, pari complessivamente al 6,30%, presenta differenze tra i settori, pur rimanendo in tutti i casi contenuta. Valori più bassi si osservano nei settori Grafico, Meccanica industriale ed Elettrico, mentre percentuali più elevate di ritiri si riscontrano nei settori Benessere, Informatico e Ristorazione. La distribuzione dei ritiri per settore contribuisce a delineare un quadro articolato della tenuta dei percorsi, evidenziando come le interruzioni non si concentrino in un unico ambito, ma siano distribuite in modo differenziato all'interno dell'offerta formativa.

L'analisi per settore formativo mostra che la tenuta del sistema CNOS-FAP si mantiene positiva in tutti gli ambiti professionali considerati, senza particolari situazioni di grave criticità.

Le transizioni successive al ritiro

Un elemento centrale del terzo monitoraggio della Tenuta Formativa riguarda l'analisi delle scelte successive al ritiro dal percorso di Istruzione e Formazione Professionale. L'attenzione rivolta a questa dimensione rappresenta uno degli elementi qualificanti dell'impianto metodologico dell'indagine, poiché consente di superare una lettura statica dell'interruzione del percorso e di ricostruire, almeno in parte, le traiettorie formative e occupazionali successive all'evento del ritiro.

Scelta dopo il ritiro	Ritiro in avvio	Ritiro durante l'anno	Totale	Percentuale totale
Disperso	305	85	390	53,94%
Frequenta altro CFP	76	0	76	10,51%
Lavora	129	1	130	17,98%
Neet	22	1	23	3,18%
Rientrato a scuola	103	1	104	14,38%
Totale	635	88	723	100,00%

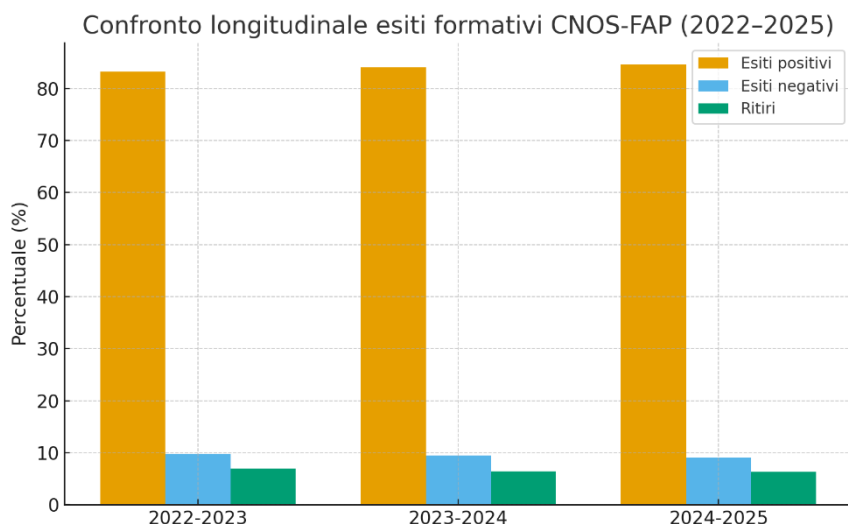
I dati raccolti mostrano come una quota significativa degli allievi che interrompono la frequenza non esca definitivamente dal sistema educativo e formativo. Una parte di questi studenti si iscrive a un altro Centro di Formazione Professionale, rimanendo all'interno del sistema della IeFP, oppure rientra nel sistema scolastico. Accanto a queste traiettorie, si registra anche l'accesso diretto al mondo del lavoro.

Un dato di particolare rilievo riguarda la percentuale di giovani che, dopo il ritiro, si collocano in una condizione di NEET. I risultati del Terzo monitoraggio mostrano come tale quota risulti contenuta, suggerendo che, nella maggior parte dei casi, l'interruzione del percorso non si traduce in una fuoriuscita prolungata dai circuiti formativi e occupazionali.

Alla luce dei dati, il ritiro appare come un evento che può assumere significati differenti a seconda delle traiettorie successive: da un lato, può segnalare una difficoltà temporanea di inserimento nel percorso; dall'altro, può costituire l'avvio di un processo di riorientamento verso contesti formativi o lavorativi più coerenti con le caratteristiche e le esigenze dell'allievo.

Conclusioni

La fotografia d'insieme conferma come il sistema di formazione professionale salesiano continui a garantire alti livelli di partecipazione e successo formativo. L'analisi comparativa dei tre cicli di monitoraggio (2022-2023, 2023-2024 e 2024-2025) consente di tracciare un quadro complessivo di stabilità e coerenza del sistema CNOS-FAP nel tempo.



I dati confermano complessivamente un andamento costante e positivo. Le percentuali di esito positivo si attestano all'83,2% nel primo ciclo di monitoraggio, all'84,1% nel secondo e all'84,6% nel terzo, con uno scarto complessivo inferiore a due punti percentuali. Parallelamente, la quota di esiti negativi mostra una leggera riduzione, passando dal 9,8% al 9,1%, mentre i ritiri calano dal 7,0% al 6,3%.

L'analisi territoriale rafforza questo quadro: nel Nord Italia la tenuta si mantiene su livelli molto elevati, con una media di esiti positivi superiore all'87% e tassi di ritiro inferiori al 5%; nel Centro Italia si registra una progressiva crescita, con l'aumento degli esiti positivi dal 70,8% al 72,1%; mentre nel Sud Italia, pur restando più contenute, le percentuali migliorano dal 64,5% al 66,9%, segnalando un consolidamento graduale e una maggiore capacità di accompagnare gli allievi fino alla conclusione del percorso.

La distanza percentuale tra le tre macro-aree, che nei primi monitoraggi superava i venti punti, si riduce progressivamente, attestandosi intorno ai venti punti nel 2024-2025.

Anche la distribuzione per annualità conferma la solidità dei percorsi. Il primo anno rimane la fase più esposta alla dispersione, ma mostra un lieve

miglioramento rispetto ai monitoraggi precedenti. Nei secondi e terzi anni si osservano tassi di successo prossimi o superiori all'85%, mentre il quarto anno, pur rappresentando solo il 9% circa della popolazione complessiva, evidenzia percentuali di completamento superiori al 90%.

I dati dei tre cicli di monitoraggio delineano un sistema formativo coerente e capace di garantire continuità educativa, in cui le fluttuazioni annuali risultano fisiologiche e non strutturali.

Dalle evidenze emerse si possono trarre alcune direzioni di sviluppo, utili a consolidare e valorizzare il percorso di monitoraggio sulla tenuta formativa.

1. Consolidare l'analisi territoriale dei dati

Approfondire la lettura delle specificità locali, valorizzando le differenze regionali come risorsa per l'innovazione educativa. Rendere più sistematico il confronto tra territori permetterà di individuare buone pratiche trasferibili, comprendere i fattori di contesto che incidono sulla tenuta e orientare strategie di miglioramento calibrate sui bisogni reali delle diverse aree.

2. Rafforzare l'attenzione ai passaggi critici

Particolare cura va riservata ai momenti di transizione, in particolare tra il primo e il secondo anno dei percorsi formativi, dove si registra la maggiore vulnerabilità. Interventi di tutoraggio personalizzato, attività di orientamento continuo e monitoraggio precoce dei segnali di disagio possono contribuire a ridurre i ritiri e a sostenere la motivazione degli allievi.

3. Sostenere la continuità educativa dopo il ritiro

È importante mantenere un contatto con gli studenti che interrompono il percorso, costruendo reti territoriali in grado di offrire seconde opportunità, percorsi alternativi o rientri formativi. Questo approccio consente di trasformare un potenziale abbandono in un'occasione di riorientamento, rafforzando il ruolo dei CFP come presidi educativi permanenti.

4. Integrare la lettura quantitativa con elementi qualitativi

Accanto ai dati numerici, è necessario sviluppare strumenti qualitativi – interviste, focus group, studi di caso – che permettano di comprendere le motivazioni, le dinamiche relazionali e le esperienze soggettive degli allievi e degli operatori. Questa integrazione consente di cogliere il significato educativo dei dati e di interpretare le tendenze oltre le mere percentuali.

In questa prospettiva, ogni CFP può diventare un contesto di ricerca sul campo, in cui formatori, tutor e direttori assumono il ruolo di ricercatori, indagando in prima persona le proprie pratiche e i processi formativi per trarne elementi di riflessione e miglioramento.

5. Valorizzare i dati come strumenti di conoscenza e di riflessione

I risultati del monitoraggio vanno considerati non come indici di performance, ma come strumenti di comprensione e miglioramento continuo. Promuovere una cultura della valutazione riflessiva consente di utilizzare le evidenze per orientare le pratiche educative, sostenere la progettazione formativa e consolidare la qualità complessiva del sistema.

Bibliografia

BIONDI DAL MONTE F., FREGA S. (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna, 2024.

FONDAZIONE ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità). In: <https://www.ismu.org/>.

OPENPOLIS, in: <https://www.openpolis.it/>.

VECCHIARELLI M. (a cura di), Dossier. *Il primo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Federazione CNOS-FAP* (a.f. 2022-2023), 2023.

VECCHIARELLI M. (a cura di), Dossier. *Il secondo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.* (a.f. 2023-2024), 2024.

VECCHIARELLI M. (a cura di), Dossier. *Il terzo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS I.S.* (a.f. 2024-2025), 2025.

VECCHIARELLI M., SZPUNAR G., *How to tackle early school leaving: Policy, projects, best practices and some reflections / Come contrastare la dispersione scolastica: policy, progetti, buone pratiche e alcune riflessioni*. QTimes – Webmagazine, 14(3), 45-60, 2022.

https://doi.org/10.14668/QTimes_14305.

Nella trappola della povertà educativa

Fattori di rischio e riproduzione delle disuguaglianze

LAURA GIULIANI¹

1. Giovani e povertà educativa

La rilevanza dei livelli di istruzione/qualificazione per lo sviluppo delle opportunità concrete degli individui e per la qualità della loro vita è un dato ormai consolidato da un'ampia letteratura scientifica e costantemente documentato dalla statistica nazionale. Prospettive occupazionali, di guadagno e di mobilità sociale, insieme a fattori di benessere individuale, come il grado di soddisfazione per la vita, risultano differenziati in base ai livelli di competenze acquisite nei percorsi di istruzione e formazione.

Per il suo impatto pervasivo sull'esistenza degli individui, la povertà educativa rappresenta un tema del tutto centrale per le politiche pubbliche (educative, sociali e del lavoro). L'acquisizione e l'aggiornamento continuo di adeguate competenze cognitive, personali e sociali, vengono a rappresentare risorse individuali necessarie per affrontare, in modo consapevole, partecipativo e responsabile, le sfide in ogni sfera dell'agire sociale e per adattarsi ai rapidi cambiamenti nelle attività produttive e nelle modalità organizzative del lavoro.

La povertà educativa, tuttavia, è *una questione rilevante* non solo per l'individuo ma anche per la collettività, sia dal punto di vista economico che politico. Essendo l'Italia più colpita di altri paesi dall'inverno demografico, la crescita della sua competitività **è inevitabilmente associata alla capacità di non disperdere le** intelligenze e i talenti della componente più giovane della forza lavoro.

D'altro canto, l'intreccio fra povertà educativa e povertà economica pone un problema di coesione sociale e di democrazia, nella misura in cui erode i valori alla base di una cittadinanza attiva e responsabile, come la fiducia nel prossimo e nelle istituzioni pubbliche, la solidarietà sociale e la propensione alla partecipazione sociale e politica.

Nell'ambito di uno scenario globale sempre più complesso, che accresce le difficoltà soggettive di lettura dei processi e mutamenti che lo attraversano, i

¹ Prima Ricercatrice INAPP - Struttura Sistemi Formativi

giovani rappresentano un segmento della popolazione piuttosto vulnerabile. In Italia, la persistenza di una natalità bassa e tardiva in associazione a una vita media sempre più lunga ha determinato un assottigliamento delle coorti più giovani, mentre le marcate difficoltà occupazionali di lunga durata, spesso accompagnate da precarietà contrattuale e discontinuità di reddito, hanno determinato uno svantaggio generazionale dei giovani rispetto agli adulti, in termini di opportunità occupazionali e di guadagno. I dati Istat 2024 hanno evidenziato che, nell'arco di circa vent'anni (dal 2004 al 2023), il tasso di occupazione, in Italia, ha avuto un trend opposto per giovani e adulti: quello dei 15-24enni, già inferiore alla media europea, è *ulteriormente sceso* (-6,9 punti percentuali), a fronte del considerevole aumento del tasso di occupazione dei 50-64enni (+21,1 punti percentuali). La diffusione di tipologie contrattuali meno tutelate e a bassa intensità lavorativa, come il part-time involontario, ha inoltre ridotto le opportunità di guadagno dei giovani, alimentando una disuguaglianza generazionale che si è intrecciata con i divari di sviluppo territoriale.

In questo contesto, il possesso di bassi livelli di istruzione e/o deboli competenze di base rappresenta uno svantaggio individuale nell'accesso a opportunità e risorse di tipo materiale, immateriale e simbolico. Questo svantaggio individuale tende a tradursi in vecchie e nuove forme di disuguaglianza sociale, su cui incidono divari territoriali e differenze di genere, rispettivamente a scapito del Mezzogiorno e delle donne. I giovani che abbandonano precocemente il percorso di studi e quelli dotati di un bagaglio leggero di competenze risultano difatti maggiormente esposti ai rischi della disoccupazione, della deprivazione e della marginalità sociale.

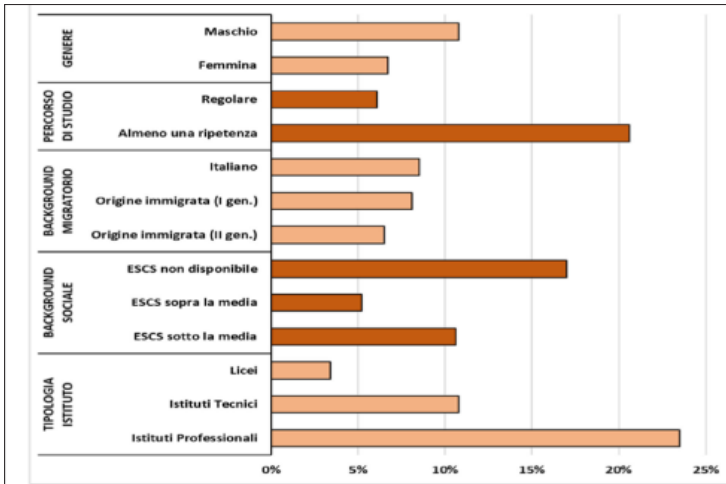
Alla luce di tali presupposti, *questo contributo intende mettere a fuoco il legame fra povertà educativa giovanile, condizioni di svantaggio del contesto familiare e prospettive occupazionali, come limite alla costruzione di una società più equa e inclusiva.*

2. Fattori di rischio e disuguaglianze sociali

In quasi tutti i sistemi educativi europei, sono riscontrabili una serie di fattori individuali e di contesto, associati al rischio di povertà educativa dei giovani. Rappresentano fattori di rischio per la dispersione esplicita ed implicita: il genere maschile, indipendentemente dal grado di istruzione; l'appartenenza a una famiglia di bassa estrazione socioeconomica e culturale; la condizione di immigrato, specie se di prima generazione; la residenza in contesti territoriali caratterizzati da basso sviluppo socioeconomico; l'irregolarità del percorso formativo, in particolare se accompagnata dall'esperienza della ripetenza; la frequenza di indirizzi di studio professionalizzanti.

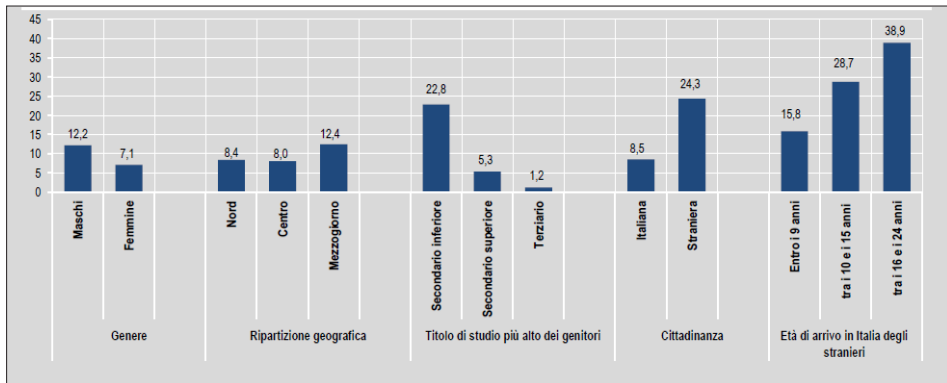
La figura 1 di fonte INVALSI e la figura 2 di fonte ISTAT rappresentano le principali caratteristiche sociodemografiche, rispettivamente dei giovani in condizione di dispersione implicita, frequentanti l'ultimo anno delle filiere dell'istruzione nel nostro Paese, e dei giovani 18-24enni che hanno abbandonato precocemente gli studi (i cosiddetti ELET), rispetto ad alcuni dei fattori di rischio sopra richiamati.

Fig 1. - Studenti grado 13 in condizione di dispersione implicita (anno 2023)



Fonte: INVALSI - dati su prove Invalsi 2023

Fig. 2 - Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi (anno 2024)



Fonte: ISTAT 2025 – Report Livelli di istruzione e ritorni occupazionali

Sebbene lo svantaggio familiare non sia l'unico fattore di rischio per la povertà educativa, esso è di certo fra i più rilevanti, per gli effetti a catena (primari e secondari), che è in grado di generare (cfr. Giancola e Salmieri, 2023).

Dalle caratteristiche della famiglia di origine vengono a dipendere risorse di tipo affettivo e socio-emozionale (come autostima e determinazione) capaci di determinare le prime differenze di natura cognitiva e motivazionale, che tendono a cumularsi e ingigantirsi nel tempo; risorse di tipo culturale, altrettanto importanti per stimolare la curiosità dell'apprendimento; risorse di tipo economico, rilevanti in termini di capacità di spesa della famiglia sia per supportare la formazione dei figli in caso di basso profitto (ad esempio con lezioni extra-scolastiche), sia per permettere loro di beneficiare di servizi e attività culturali (visite studio, teatro, cinema, etc).

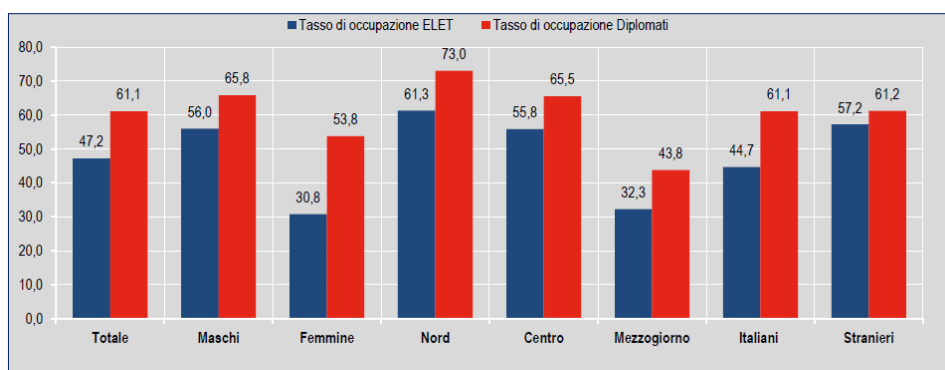
Non a caso, solo una minoranza di giovani provenienti da un contesto familiare svantaggiato riesce a conseguire buoni risultati di apprendimento.

La figura 2 mostra chiaramente la forte associazione fra dispersione esplicita e basso livello di scolarizzazione dei genitori: quasi 1 giovane su 4 che abbandona precocemente gli studi ha genitori in possesso al massimo della licenza media (22,8%), mentre fra coloro che hanno almeno un genitore in possesso di un titolo secondario superiore la quota di ELET si riduce al 5,3%, risultando del tutto residuale nel caso di almeno un genitore in possesso di un titolo terziario (1,2%).

Le condizioni familiari di svantaggio tendono a riprodursi, a discapito dell'equità nelle opportunità individuali, della capacità inclusiva del sistema educativo e delle potenzialità di sviluppo collettivo del paese.

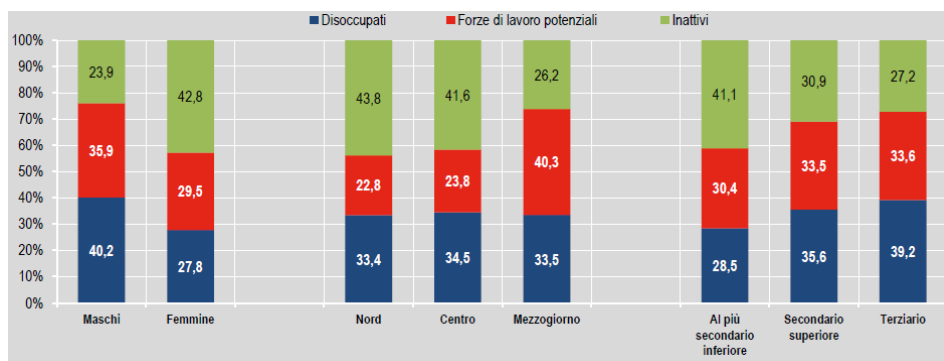
Le figure 3 e 4 di fonte Istat permettono di confrontare, rispettivamente, i tassi di occupazione dei giovani 18-24enni nella condizione di ELET con quelli dei giovani che hanno conseguito un diploma secondario e il tasso di disoccupazione e di inattività dei 15-29enni (NEET) per titolo di studio conseguito.

Fig. 3 - Confronto fra tassi di occupazione degli elet e diplomati per genere, ripartizione geografica e cittadinanza. anno 2024 (valori percentuali)



Fonte: ISTAT 2025 – Report Livelli di istruzione e ritorni occupazionali

Fig. 4 - Neet 15-29enni disoccupati e inattivi per tipologia dell'inattività, genere, ripartizione geografica e titolo di studio. anno 2024 (composizioni percentuali)



Fonte: ISTAT 2025 – Report Livelli di istruzione e ritorni occupazionali

Per quanto riguarda il tasso di occupazione degli ELET, è evidente l'elevato scarto a svantaggio di chi ha abbandonato gli studi rispetto ai diplomati (-13,9 punti percentuali), peraltro con grave penalizzazione delle donne (-23 punti percentuali).

Altrettanto rilevanti risultano le differenze di inattività dei giovani per livelli di istruzione raggiunti, sempre a svantaggio di chi ha conseguito al massimo la licenza media: 41,1% contro 30,9% di coloro che hanno conseguito un titolo secondario superiore (+10,2 punti percentuali).

2. Verso una concettualizzazione e misurazione della povertà educativa

Il concetto di povertà educativa è entrato nel dibattito pubblico e nel senso comune sulla scorta dell'uso che l'ONG internazionale Save The Children ha fatto di questo termine, per identificare lo stato di privazione culturale e depotenziamento dello sviluppo di capacità e talenti individuali, a cui sono soggetti i minori appartenenti a contesti familiari e territoriali svantaggiati, sul piano delle opportunità educative, relazionali ed esperienziali. Si tratta pertanto di un concetto strettamente connesso a quello della povertà economica; un altro tema tornato al centro del dibattito contemporaneo, dopo aver registrato gli effetti negativi del ciclo di crisi economico-finanziarie e dell'emergenza pandemica, sia sotto il profilo di un incremento della povertà assoluta che sotto il profilo di un calo degli apprendimenti degli studenti, soprattutto a carico di quelli appartenenti a famiglie svantaggiate (cfr. INVALSI 2022).

Indagini internazionali su larga scala (OCSE-PISA e PIAAC) hanno mostrato, in realtà, come la povertà educativa sia piuttosto diffusa anche nei paesi avanzati come l'Italia, investendo la popolazione in modo trasversale rispetto all'età. L'analfabetismo 'strumentale' dei giovani che non hanno completato il percorso di studi e l'analfabetismo 'funzionale' che può associarsi all'assolvimento degli obblighi di legge, coesistono accanto ad un analfabetismo 'di ritorno', come condizione degli adulti legata al processo di obsolescenza delle competenze (cfr. De Mauro 2004).

Con riferimento ai giovani, i fattori che definiscono una condizione di fragilità degli apprendimenti sono due: il conseguimento di un livello di istruzione inferiore a quello stabilito dagli obblighi di legge (non più della licenza media); il possesso di livelli insufficienti nelle competenze di base. È questa la condizione in cui si trovano sia gli adolescenti che abbandonano precocemente gli studi, sia i giovani che, pur conseguendo un titolo di istruzione secondaria superiore, sono sprovvisti delle competenze di base necessarie per affrontare consapevolmente le sfide della vita.

La povertà educativa, in questa accezione, assimila pertanto due concetti, da considerarsi come complementari: il costrutto europeo di Early Leaving from Education and Training (popolazione dei 18-24enni in possesso al massimo del diploma di istruzione secondaria di I grado); il costrutto di dispersione implicita elaborato dall'INVALSI per identificare la mancata acquisizione di un livello di competenze di base ritenuto adeguato.

Negli ultimi anni, accanto al riconoscimento istituzionale e accademico della povertà educativa come fenomeno complesso da contrastare, si è fatta strada la consapevolezza dell'importanza di arrivare a una definizione condivisa del concetto, al fine di individuare un set di indicatori statistici adeguati alla sua misurazione e utili per elaborare politiche mirate a fronteggiarlo. Con questo obiettivo, nel 2023 è stata istituita dall'Istat una Commissione scientifica interistituzionale, composta da attori nazionali e internazionali (pubblici e privati) e attori del mondo accademico, per comporre un framework concettuale sulla povertà educativa e declinarlo operativamente in domini, dimensioni e variabili, capaci di rilevare il fenomeno nelle sue molteplici sfaccettature.

Ad oggi la Commissione interistituzionale ha definito come target di riferimento, per monitorare la povertà educativa, *'i bambini e ragazzi fino ai 19 anni di età'*, nell'intento di tenere sotto osservazione l'intero percorso scolastico che dovrebbe condurre l'individuo, secondo gli obblighi di legge, al conseguimento di un titolo di studio secondario superiore, dall'infanzia all'adolescenza, prescindendo dal limite anagrafico e normativo della maggiore età.

Prospetto 1 - Quadro concettuale di misurazione della povertà educativa			
Povertà educativa	Domini	Dimensioni	Sotto dimensioni
	Risorse	Contesto familiare	Status socio-economico e culturale Abitazione e beni materiali Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori
		Contesto scolastico	Offerta di servizi educativi Adeguatezza dei servizi educativi Fruizione dei servizi educativi
		Contesto territoriale, sociale e culturale	Luogo di vita Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi
	Esiti	Competenze cognitive	Alfabetiche, numeriche, linguistiche Digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza
		Competenze personali e sociali	Relazionali Emotive Interazione fiduciaria Regolarità del percorso scolastico

Fonte: Commissione inter-istituzionale istituita dall'Istat per la misura della povertà educativa

Il prospetto 1 rappresenta il quadro concettuale di misurazione della povertà educativa, elaborato dalla Commissione interistituzionale. Si tratta di una cornice composita, che struttura il concetto di povertà educativa attraverso due domini, a loro volta articolati in cinque dimensioni e quattordici sottodimensioni.

I domini si riferiscono alle risorse educative/culturali del contesto di riferimento (familiare, scolastico e territoriale) e ai risultati di apprendimento, in termini di acquisizione di competenze cognitive e non cognitive (personali e sociali).

Degna di nota è la struttura delle sottodimensioni, che accanto ai classici indicatori di rilevazione del fenomeno, contempla: aspetti relazionali e di partecipazione sociale e culturale, in riferimento alle risorse del contesto familiare e di quello territoriale; l'adeguatezza dei servizi educativi e l'effettivo utilizzo degli stessi, in riferimento alle risorse del contesto scolastico; le competenze digitali, scientifiche, finanziarie, civiche e di cittadinanza, relativamente agli esiti delle competenze cognitive, e le competenze relazionali, emotive e di interazioni fiduciaria, relativamente agli esiti delle competenze personali e sociali.

In via sperimentale, l'Istat ha realizzato un esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa, individuando un primo set di indicatori riferiti ad alcune delle dimensioni e sottodimensioni incluse nel quadro concettuale, già calcolabili sulla base dei dati esistenti (cfr. Prospetto 2).

Prospetto 2 - Gli indicatori sugli esiti e le risorse utilizzati nel primo esercizio esplorativo di misurazione della povertà educativa

SOTTODIMENSIONE	INDICATORE
Contesto familiare	RESIDENTI (quota di 0-19 anni): con entrambi i genitori con bassa istruzione (al massimo la licenza secondaria inferiore); con entrambi i genitori non occupati; stranieri nati all'estero
Contesto scolastico	SCUOLE NON ACCESSIBILI (quota di) per alunni con disabilità motoria; per alunni con cecità e ipo-visione; per alunni con sordità; SCUOLE (quota di): con classi vuote; con sovraffollamento; senza mensa (esclusa secondaria II grado); senza palestra; senza aula informatica. POSTI ASILI NIDO (per 100 bambini 0-2 anni). INSEGNANTI (quota di) di sostegno, selezionati dalle liste curriculari. NON ISCRITTI (quota di) a tempo pieno infanzia, primaria, secondaria I grado. TASSO NON ISCRIZIONE alla scuola di infanzia (3-5 anni)
Contesto territoriale	ISTITUZIONI NON PROFIT sportive (per 10 mila abitanti 0-19 anni). EVENTI CULTURALI (per 100 abitanti 0-19 anni). RESIDENTI (quota di 0-19 anni): che vivono in Comune senza almeno una Biblioteca con spazi o attività per bambini/ragazzi; che vivono in Comune senza almeno un Museo con spazi o attività per bambini/ragazzi
Competenze cognitive	STUDENTI (quota di) in dispersione implicita: quinto anno della scuola primaria; terzo anno della secondaria I grado; quinto anno della secondaria II grado. ABBANDONI SCOLASTICI e PLURI-RIPETENZE dei diplomati scuola secondaria I grado (a.s. 2016/2017). TASSO DI NON AMMISSIONE scuola secondaria I grado e secondaria II grado

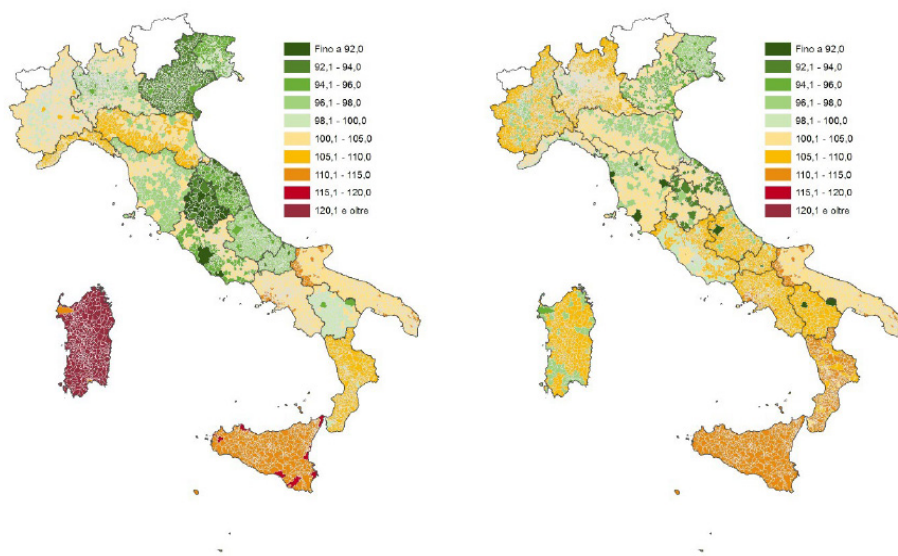
Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024

Utilizzando gli indicatori del Prospetto 2, sono stati calcolati due indici compositi, rispettivamente riferiti alla dimensione delle risorse del contesto familiare, scolastico e territoriale e alla dimensione degli esiti scolastici, limitatamente alle competenze di tipo cognitivo.

L'esito di questo esercizio sperimentale è stata una prima mappatura territoriale sulla povertà educativa del nostro Paese, in grado di approfondire la grande eterogeneità delle aree geografiche, evidenziando bassi livelli di dispersione implicita in alcuni Comuni del Mezzogiorno e alti livelli di dispersione implicita in alcuni Comuni del Nord.

Sebbene l'analisi complessiva sconti il limite dell'utilizzo dei soli indicatori individuati nel Prospetto 2, la rappresentazione della mappatura della povertà educativa in Italia sembra evidenziare che il maggiore grado di disuguaglianza territoriale del nostro Paese si giochi proprio sul terreno dei livelli di apprendimento e degli esiti scolastici (cfr. figura 5).

Fig. 5 – Indice composito per la difficoltà negli esiti (sinistra) e per la carenza di risorse (destra) per comune



Fonte: Istat, Rapporto Annuale 2024

(a) Le mappe sono ottenute assegnando lo stesso valore dell'indice composito a tutti i comuni di una stessa regione aventi il medesimo grado di urbanizzazione. I valori per Trentino-Alto Adige/Südtirol e Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste non sono disponibili.

4. La riproduzione intergenerazionale della povertà educativa e i suoi effetti economici: evidenze da uno studio dell'INAPP

Come ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, anche i risultati scolastici sono generalmente condizionati dal background familiare. Le ragioni di questo svantaggio nel profitto scolastico sembrano riconducibili, in particolare, a due fattori: da un lato i giovani appartenenti a famiglie dotate di scarse risorse culturali, economiche e sociali possono risultare meno attrezzati sul piano dei repertori linguistici e dei codici comportamentali, rispetto alle richieste delle istituzioni educative; dall'altro lato, sono probabilmente meno esposti ad attività culturali di tipo extra-scolastico, in relazione ai livelli di istruzione e di reddito dei genitori, nonché agli ambienti sociali frequentati da quest'ultimi.

Un basso profitto scolastico, spesso accompagnato dall'esperienza della ripetenza, si configura così come un fattore in grado di incidere sulla scelta dell'abbandono precoce, dietro la spinta dell'esigenza di trovare un qualunque lavoro e contribuire alle necessità economiche della famiglia.

Uno studio dell'INAPP sulla dispersione scolastica (Crispoliti e Giuliani 2024) ha ribadito il nesso fra svantaggio familiare di partenza, basso rendimento sco-

lastico e scelta dell'abbandono fortemente associata alla volontà di trovare un lavoro. L'indagine, realizzata in collaborazione con l'Istat, ha intervistato retrospettivamente un campione nazionale di circa 2.500 ELET e un campione di controllo di giovani 18-24enni *non* ELET, di pari ampiezza.

Le evidenze empiriche hanno rimarcato il peso che il background familiare è tuttora in grado di esercitare nel processo di riproduzione intergenerazionale delle disuguaglianze educative e nelle chance di mobilità sociale ascendente: oggi come ieri, chi rischia di restare intrappolato in una condizione di povertà educativa ha genitori in possesso di bassi livelli di istruzione, mentre i titoli di studio elevati risultano appannaggio di chi ha genitori scolarizzati (cfr. tab. 1 e 2).

Dalla tabella 1 si evince chiaramente come sono soprattutto i figli dei genitori in possesso di almeno un diploma ad avere conseguito un titolo di studio terziario (73,1% contro 25,8%), mentre dalla tabella 2, specularmente, come il rischio di abbandono sia elevato nel caso di giovani con madre in possesso al più della licenza media (23,3%) e decisamente contenuto (7,1%) nel caso di giovani con madri in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore.

Tab. 1 Disuguaglianze educative per titolo di studio della madre.
Un confronto fra dispersi e non dispersi

<i>Condizione rispetto ai titoli di studio</i>	<i>Madre con al più la Licenza media</i>	<i>Madre con almeno il Diploma</i>
Giovani che hanno abbandonato (dispersi)	80,4%	16,8%
Giovani con diploma (60,5% dei non dispersi)	48,5%	49,9%
Giovani con laurea (38,6% dei non dispersi)	25,8%	73,1%

Fonte: Elaborazione INAPP su dati Indagine Dispersione formativa 2021

Tab. 2 Chances di mobilità intergenerazionale per i giovani dispersi

<i>chances di mobilità intergenerazionale</i>	<i>Madre con al più la Licenza media</i>	<i>Madre con almeno il Diploma</i>
Rischio di abbandono per i dispersi	23,3%	7,1%

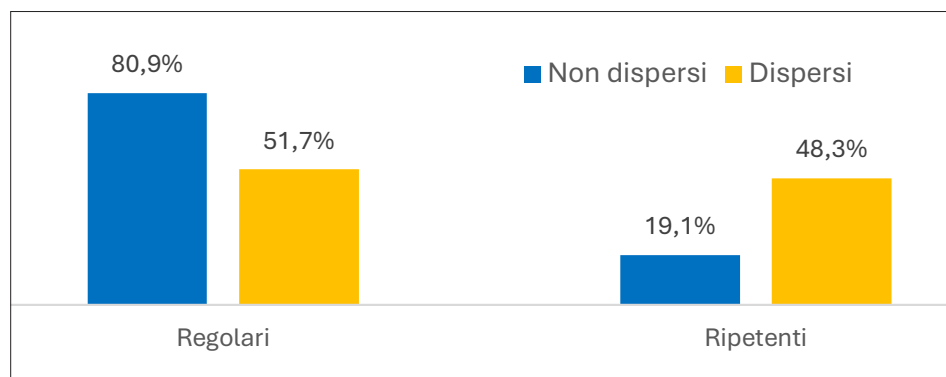
Fonte: Elaborazione INAPP su dati Indagine Dispersione formativa 2021

Sulla persistenza di una disuguaglianza nelle opportunità educative, legata all'origine sociale della famiglia, interviene la variabile 'rendimento scolastico'. Tutti gli indicatori utilizzati per rilevare il profitto degli ELET (voto finale conseguito alla licenza media, autopercezione del proprio rendimento rispetto alle competenze di base di italiano e matematica, eventuale esperienza della

ripetenza) hanno delineato un percorso formativo costellato da bassi risultati di apprendimento e insuccesso scolastico.

Come si può osservare dalla figura 6, l'esperienza di almeno una ripetenza lungo l'iter formativo (dalla scuola media fino all'interruzione del percorso nella scuola secondaria di II grado) ha coinvolto quasi 1 ELET su 2 (il 48,3%), contro 1 giovane su 5 del collettivo di controllo (19,1%).

Fig. 6 - Esperienza della ripetenza. Un confronto fra 'dispersi' e 'non dispersi'



Fonte: Elaborazione INAPP su dati Indagine dispersione 2021

Ma quali sono stati i principali motivi che hanno spinto i giovani ELET a interrompere gli studi? Prendendo in considerazione le risposte che hanno raccolto il maggiore consenso fra gli intervistati (cfr. fig. 7 e 8), si evince che la scelta dell'abbandono, pur abbracciando aspetti di diversa natura, risulta saldamente ancorata all'esigenza di trovare un'occupazione, indipendentemente dal genere.

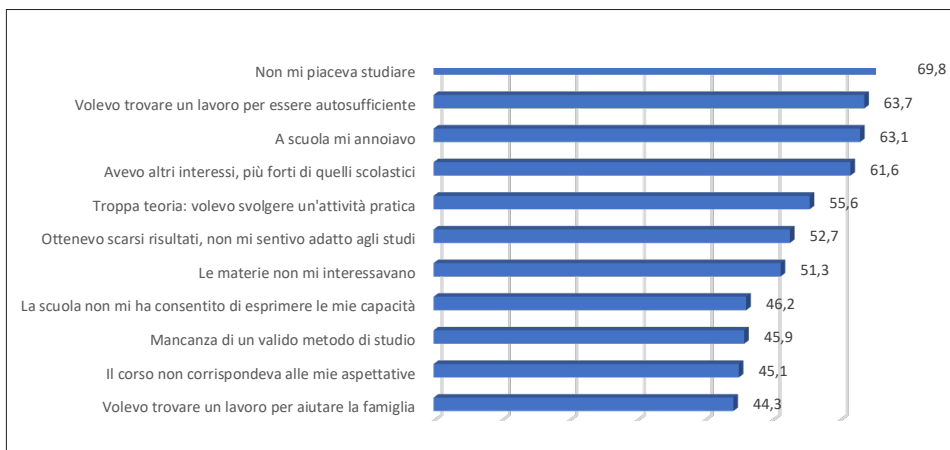
Sebbene dall'analisi delle risposte emergano una pluralità di fattori (disinteresse verso lo studio, autopercezione di inefficacia formativa, disagio e critica verso l'istituzione scolastica), il principale motivo dell'interruzione del percorso formativo individuato sia dalle ragazze che dai ragazzi è la 'volontà di trovare un lavoro' (rispettivamente al 1° e al 2° posto nella graduatoria).

Tenendo conto che larga parte dei genitori di questi giovani risulta in possesso di bassi livelli di istruzione ed è per lo più inquadrata in professioni a basso reddito, è difficile non scorgere dietro la dichiarata volontà di trovare un'occupazione il peso delle condizioni familiari di svantaggio.

L'analisi della transizione al lavoro conferma, peraltro, come gli svantaggi di partenza, cumulati nel tempo, tendano ad ingigantirsi e ad accentuare le disuguaglianze sociali: coloro che hanno abbandonato precocemente gli

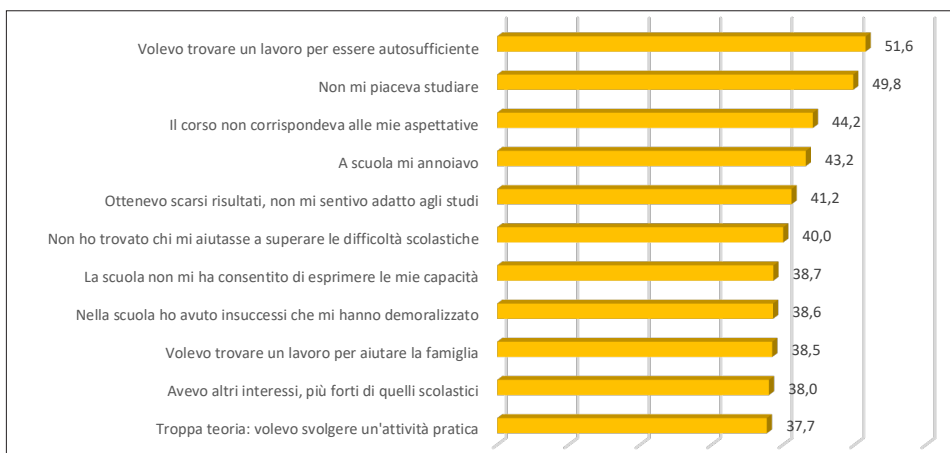
studi permangano anche da adulti, a distanza di diversi anni dal momento di interruzione degli studi², in una condizione di svantaggio sotto il profilo delle opportunità occupazionali (cfr. fig. 9).

Fig. 7 - Rispondenti maschi agli items sui motivi dell'abbandono (abbastanza+ molto)



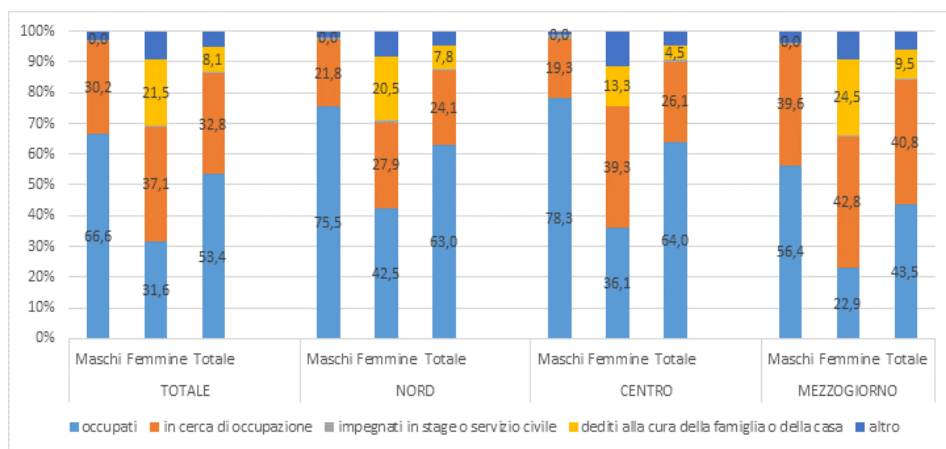
Fonte: Elaborazione INAPP su dati Indagine dispersione 2021

Fig. 8 - Rispondenti femmine agli items sui motivi dell'abbandono (abbastanza+ molto)



Fonte: Elaborazione INAPP su dati Indagine dispersione 2021

² Poiché il campione degli ELET è stato estrapolato a partire dai dati raccolti dall'ISTAT attraverso la Rilevazione sulle Forze di Lavoro in annualità precedenti la rilevazione dell'INAPP, i giovani intervistati come ELET nel 2021 avevano abbandonato la scuola almeno 6-7 anni prima.

Figura 9 - Condizione occupazionale dei dispersi per genere e ripartizione geografica.

Fonte: Elaborazione ISTAT su dati Indagine dispersione 2021

Qualche indicazione di policy

I principali indicatori di istruzione e formazione relativi al nostro Paese, sebbene in costante miglioramento nel tempo, continuano a registrare rilevanti criticità, che mettono in luce l'esigenza di intervenire in favore dei giovani con politiche di orientamento, di contrasto alla povertà educativa e di sostegno alla transizione scuola-lavoro, per migliorare la qualità, l'efficacia e la capacità inclusiva del sistema educativo. Nell'ambito del panorama europeo, l'Italia resta, sul piano comparativo, fra le realtà sociali contraddistinte da valori più elevati del tasso di abbandono precoce e del tasso di inattività giovanile (ELET e NEET), nonché da valori più bassi dei livelli di istruzione della popolazione nel suo complesso, con significative differenze di genere (a sfavore dei maschi), di territorio (a sfavore di alcune aree del Mezzogiorno) e di estrazione socio-economica e culturale, legate al background di origine familiare e migratorio. Secondo i più recenti dati ISTAT 2025 (riferiti all'anno 2024), i livelli di scolarizzazione della popolazione, sebbene in crescita, si attestano su valori inferiori alla media europea: 66,7% rispetto al 80,5% UE la quota di 25-64enni con almeno un titolo secondario superiore (-13,8 punti percentuali); uno scarto significativo tenendo conto del fatto che il possesso di un diploma o di una qualifica IeFP rappresenta il livello di soglia minima per l'acquisizione delle competenze funzionali alla partecipazione al mercato del lavoro e all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile. Altrettanto ampie risultano le differenze nel possesso di un titolo terziario in riferimento alla popolazione più giovane dei 25-34enni: 31,6% rispetto al 44,1% UE. Anche il numero di NEET e di ELET, in netta riduzione negli anni, restano al di sopra della media

europea: sul totale dei 15-29enni la quota di NEET si attesta al 15,2% rispetto all'11,1% UE (+4,1 punti percentuali); sul totale dei 18-24enni la quota di ELET risulta pari al 9,8% rispetto al 9,4% UE (+0,4 punti percentuali). Sebbene il valore relativo al tasso di abbandono precoce sia ormai molto prossimo al valore medio europeo e al target del 9% proposto per il 2030 dall'UE, l'Italia rimane fra i paesi che si collocano agli ultimi posti nella graduatoria europea, seguita da Germania (12,4%), Spagna (13,0%) e Romania (16,8%).

La dispersione implicita, dopo il picco raggiunto nell'anno scolastico 2020/2021 della crisi pandemica e del massiccio ricorso alla didattica a distanza, risulta in calo: la quota di studenti frequentati l'ultimo anno del secondo ciclo, che non ha raggiunto un livello di competenze adeguato nei test INVALSI 2025, si attesta all'8,3%. Ma anche su questo fronte più qualitativo dell'apprendimento si rilevano profondi divari territoriali e significative differenze socioculturali.

Ciò richiama l'attenzione sull'importanza di garantire a tutti i giovani sia una 'uguaglianza dei punti di arrivo', *intesi come livelli essenziali di competenze*, sia pari opportunità educative, come possibilità di raggiungere i più elevati livelli di formazione possibili, secondo il dettato costituzionale dell'art. 34.

Per spezzare il circolo vizioso della povertà educativa appare prioritario tenere in debita considerazione le diverse condizioni individuali di partenza, a livello di politiche (educative, economiche e sociali), facendo al contempo leva sulle pratiche didattiche. Servizi educativi di qualità, fruibili fin dalla prima infanzia, servizi integrati di orientamento, percorsi di istruzione e formazione in grado di rispondere ai fabbisogni di competenze del mercato del lavoro, necessitano non solo di risorse e competenze ma di partenariati strutturati fra tutti i principali attori territoriali (istituzionali, economici, delle parti sociali e del terzo settore).

Altrettanto fondamentale resta l'adozione di logiche di tipo redistributivo. Forme di regolamentazione del diritto allo studio, che prevedano servizi di welfare gratuiti (come libri di testo, borse di studio, etc.), per i figli delle famiglie meno abbienti, possono contribuire a sostenere l'investimento nell'istruzione e nella formazione dei giovani.

Sotto il profilo delle pratiche didattiche, personalizzazione degli interventi e innovazione didattica possono fare la differenza, per rispondere ai bisogni specifici di ogni ragazzo e di ogni ragazza. Metodologie laboratoriali e processi di insegnamento di tipo duale, situati in contesti attivi di lavoro, se ben co-progettati fra scuola e azienda, possono offrire ai giovani opportunità di apprendimento basate sull'esperienza, appetibili e ad alto ingaggio, utili per acquisire abilità pratiche, orientarsi meglio nell'individuazione di obiettivi formativi e professionali, e sviluppare competenze trasversali necessarie per un duraturo inserimento nel mondo del lavoro.

Bibliografia minima di riferimento

- DE MAURO T., *‘La cultura degli italiani’*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- GIANCOLA O. e SALMIERI L., *La povertà educativa in Italia*, Roma, Carrocci, 2023.
- INVALSI, *Rapporto prove INVALSI 2025*, INVALSI, Roma, 2025.
- INVALSI, *Rapporto prove INVALSI 2022*, INVALSI, Roma, 2022.
- INAPP, CRISPOLTI E. e GIULIANI L. (a cura di), *Giovani e abbandono formativo. Dispersione di competenze e talenti necessari al paese*, Inapp Report n. 52, Roma, INAPP, 2024.
- ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*, Statistiche Report ISTAT – 3 dicembre 2025, Roma, Istat, 2025.
- ISTAT, *‘Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica’*, Audizione del 7 ottobre 2025 alla Commissione permanente del Senato, 2025.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese*, Roma, ISTAT, 2025.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, Roma, ISTAT, 2024.

Fecondità della pedagogia salesiana nello sviluppo della filiera formativa verticale IeFP

DARIO EUGENIO NICOLI¹

Qual è il valore della riforma 4+2?

Per comprendere le sfide insite nella riforma del 4+2 occorre innanzitutto avere ben presente il contesto in cui essa si svolge: il campo del VET italiano è assurdamente frammentato in percorsi differenziati (IP, IT, IeFP e ITS) e decisamente autoreferenziali, situazione che provoca una difficoltà di confronto e quindi di interconnessione fra i tre livelli dell'offerta formativa di questo comparto, ovvero la qualifica triennale (EQF 3), il diploma (EQF 4) che ha una durata quadriennale nella IeFP ma quinquennale per gli istituti tecnici e professionali, infine il diploma tecnico superiore (EQF 5) di durata biennale.

Ciò comporta enormi problemi di comprensione e di decisione per le scuole, gli orientatori, ma soprattutto per i giovani e loro famiglie, oltre alle imprese. In questa situazione, tutti sono penalizzati: sia gli studenti delle scuole che devono affrontare l'inserimento lavorativo con una preparazione carente nel saper gestire i compiti della realtà attuale (è il problema degli *entry level* che affronteremo più avanti) sia gli allievi IeFP in quanto per gestire il proprio percorso di studi e di lavoro si scontrano con barriere tra sottosistemi derivanti da limiti del disegno istituzionale che impongono loro faticosi e incerti passaggi quando intendono ottenere il diploma di Stato per partecipare a concorsi pubblici, iscriversi all'università ed ai corsi ITS.

1. Da questa situazione emerge il *primo* dei fattori che qualifica la riforma 4+2: il tentativo di rendere omogeneo, nel rispetto del pluralismo, il VET italiano facendo leva sulla parola "filiera" come principio unificatore. Tale tentativo viene perseguito disegnando dei percorsi verticali delle filiere tecnologico-professionali che procedono linearmente dalla qualifica al diploma fino al diploma tecnico superiore.
2. Il *secondo* fattore consiste nella centralità del percorso formativo dello studente e nella riduzione del disorientamento causato dall'artificiosa complicazione attuale. Una scelta che, se andrà a buon termine, consentirà anche alle

¹ Esperto di sistemi educativi.

imprese di gestire meglio le risorse umane ed alla società italiana di avere una generazione di nuove leve lavorative in grado di operare con maggiore preparazione nel tempo nuovo in cui stiamo vivendo.

3. Il *terzo* fattore è anche il più problematico: esso consiste nella revisione dei curricula formativi in modo da compiere un cambio antropologico tra la centratura su profili professionali convenzionali a quella che mira invece a formare il ***lavoratore plus***, una figura dotata di visione, responsabilità, capacità di iniziativa e di interpretazione del contesto, entro una concezione del proprio ruolo non come silos rinchiuso in uno spazio isolato da tutto il resto, ma come componente di una comunità professionale che coopera, riflette, decide, valuta e migliora in base alle caratteristiche dell'impresa vista in stretta relazione con il contesto.

Procediamo ora nel fare il punto del percorso della riforma, per verificare quanto questo risulta coerente con i tre fattori indicati.

A che punto siamo con questa riforma?

Vediamo innanzitutto i numeri.

I dati segnalano una continua, seppure lenta, crescita delle scuole aderenti che, dalle quasi 180 del primo anno (2024-25), giungono ora, in riferimento all'anno scolastico 2026-27, a circa 700.

Allo stesso tempo crescono gli iscritti: dai quasi 1700 iniziali si passa ai 5450 dell'anno in corso.

Sono in crescita anche gli organismi formativi IeFP che operano sotto la responsabilità delle Regioni e province autonome. Ad esempio, in Lombardia vi sono 42 istituzioni aderenti alla riforma con corsi quadriennali che formano tecnici professionali, in Liguria 2, nel Lazio 17 e nel Molise 3. Ma non esiste finora un data base nazionale aggiornato che riguarda i percorsi della IeFP.

Quindi i numeri sono in aumento, ma rimangono ancora piccoli rispetto al sistema nel suo complesso, visto che la quota di istituzioni coinvolte e di studenti iscritti rimane molto contenuta rispetto al totale della secondaria di II grado. Inoltre, le classi sono mediamente composte da piccoli gruppi di studenti, e ciò può diventare un problema di tenuta dell'utenza lungo il percorso quadriennale, visto l'orario più impegnativo, con conseguenze organizzative riguardo agli organici, alla sostenibilità ed alla continuità dell'offerta.

Sono stati definiti i percorsi di filiera e ciò ha permesso di allineare in verticale la gran parte dei diplomi delle scuole tecniche e professionali e quelli degli organismi formativi IeFP. Questo lavoro, faticoso ma indispensabile, ha consentito di soddisfare il primo dei fattori qualificanti della riforma e la prima

parte del secondo, relativamente all'ambito della sperimentazione. Naturalmente è ancora lontano l'obiettivo della definizione delle condizioni dell'accesso ai nuovi bienni ITS da parte dei diplomati IeFP, la cui prima attuazione avverrà tra due anni con il coinvolgimento dell'Invalsi.

Dai contatti raccolti, si nota una certa vivacità locale nella costituzione delle reti degli organismi territoriali partecipanti, compresi gli ITS, e nel definire filiere omogenee, occasione che consente di avviare un confronto circa i vari aspetti organizzativi che preludono ad una loro collaborazione. Le situazioni sono molto variegate: si va da accordi "corposi ed operativi" che mirano ad un'offerta formativa organica ed innovativa, con una coprogettazione autenticamente di filiera, ad un estremo di "accordi di carta" di reti nate solo formalmente. La posizione di mezzo sembra la più diffusa, quella in cui ci si limita ad incontri formali, a informative su ciò che stanno facendo i vari enti, a brevi scambi sugli orari ed i moduli formativi standard dei corsi quadriennali.

Circa il terzo fattore, la revisione dei curricula formativi, la situazione è ambivalente: si sa che la motivazione che spinge gli studenti ad iscriversi comprende sia gli "informati" circa il carattere impegnativo dei nuovi percorsi sia gli "opportunisti" che vedono in essi la possibilità di ottenere il diploma di Stato con un anno in meno di studio. A ciò corrisponde la varietà delle impostazioni progettuali adottate dalle scuole:

- una prima area ha adottato un *approccio minimalistico* che prevede lo "schiacciamento" del programma quinquennale in quattro anni, soluzione che, dovendo mantenere lo stesso numero di ore, richiede l'aggiunta di almeno due pomeriggi la settimana e di moduli formativi prima dell'inizio dell'anno scolastico e subito dopo la conclusione formale dello stesso, oltre al conteggio delle intere giornate svolte all'esterno delle scuole;
- una seconda area ha optato per una *reale revisione dei curricula*, adottando una didattica basata su laboratori professionali innovativi, concepiti come "palestra" per l'apprendimento di casi reali progettati insieme alle aziende partner, dove gli studenti possono acquisire competenze su cognizioni e processi che consentono di gestire le tecnologie adottate nel contesto di riferimento.

Questa ambivalenza progettuale, presente anche in parte negli organismi formativi di responsabilità delle Regioni e Province autonome, costituisce il più rilevante punto critico dell'intero percorso sperimentale; ciò rende necessario un attento monitoraggio che non si limiti al controllo del rispetto dei vincoli formali, ma entri nel merito della sostanza di un disegno che si realizza non tramite adempimenti, ma prevede una reale strategia di rinnovamento da parte dei soggetti che vi partecipano.

Chi è il lavoratore plus e come può essere formato?

Il nuovo contesto culturale, economico e tecnologico, così come si è strutturato dall'inizio del nostro secolo, ha fatto emergere una figura-tipo che definiamo *lavoratore plus*, per distinguerla da quella riconducibile a modelli organizzativi meccanicistici ed a classificazioni basate sulle mansioni. La nuova figura, oramai presente in molti settori, opera in organizzazioni innovative, spesso a struttura reticolare, orientate ai progetti e non solo ai processi, che quindi procedono per apprendimento dall'esperienza e nell'innovare i propri prodotti e servizi modificano progressivamente anche il proprio modo di essere. Il lavoratore plus richiede una combinazione di competenza tecnica e maturità personale che lo rende capace non solo di operare, ma anche di dare senso a ciò che fa, interpretando il proprio ruolo entro un contesto organizzativo fluido, in cui acquisiscono sempre maggiore rilievo i valori di riferimento, il senso di appartenenza, lo stile dell'agire, la narrazione della storia comune, tutti aspetti che conferiscono vivezza alla personalità dell'organismo in cui egli opera. Ciò richiede la capacità di assumere responsabilità, collaborare in contesti plurali, cogliere i segnali rilevanti, apprendere dall'esperienza, operare con creatività, contribuire attivamente alla costruzione del senso del lavoro.

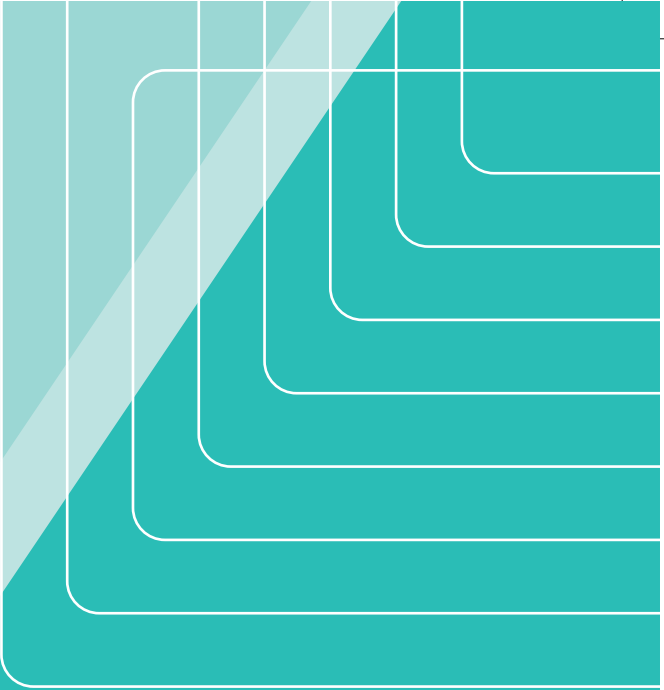
In questa prospettiva, si può dire che il lavoro *torna a essere*, come nella bottega dell'artigiano, con l'aggiunta del supporto dell'alta tecnologia, un luogo di esaltazione del *fattore personalità* di chi opera. È un segnale della transizione in corso verso un mondo del lavoro più umano² dove il lavoratore sia soggetto agente e non risorsa, il senso preceda l'efficienza, l'autonomia responsabile sostituisca il controllo, la competenza includa giudizio, etica e capacità relazionale.

Hannah Arendt, avendo di fronte a sé la fabbrica meccanizzata e impersonale, vedeva il lavoro esecutivo limitato alle sole necessità biologiche ed alla sopravvivenza. Nel nuovo contesto, l'esperienza in cui il lavoratore plus è coinvolto può legittimamente essere definita come *azione*, quella che sollecita l'intero arco delle facoltà umane e gli permette di partecipare alla vita pubblica e di dare un senso alla propria esistenza collettiva: «Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità».³

L'attività costituisce il mondo che abbiamo in comune che non esiste in natura e non dipende unicamente dalle innovazioni tecnologiche, ma è l'esito di un lavoro umano, della persona associata, in cui sono in gioco tutte le forme dell'intelligenza.

² HAMEL G., ZANINI M., *Humanocracy. Imprese straordinarie come le loro persone*, Milano, Ayros, 2021.

³ ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1999, p. 129.



Cantiere delle riforme: Verso un nuovo Repertorio nazionale della leFP: sfide aperte e opportunità a livello di sistema

(a cura di Mauro Frisanco, Arduino Salatin,
Rita Porcelli, Roberto Vicini, Franco Pozzi)

*«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 Mauro Frisanco¹ e Arduino Salatin²

Questo inserto intende fare il punto su una questione che si affaccia in modo sempre più incombente nel “cantiere” italiano della IeFP: la **necessità non solo di un aggiornamento del Repertorio del 2019, ma anche di una sua re-impostazione**.

Il fascicolo si divide in due parti:

– la prima contiene un quadro generale della problematica e prefigura alcune possibili traiettorie di evoluzione. Essa è stata curata da **Mauro Frisanco**, esperto di sistemi formativi, che è stato a suo tempo componente del gruppo tecnico che ha coordinato l’elaborazione del *Repertorio* del 2019;

– la seconda raccoglie alcune voci autorevoli di ricercatori istituzionali, esperti e dirigenti del mondo della FP. In essa vengono riportate **tre interviste** (predisposte dai due curatori dell’inserto), finalizzate ad approfondire alcuni aspetti del complesso processo in corso.

La prima intervista è rivolta a **Rita Porcelli** (Responsabile del gruppo di ricerca INAPP *Atlante del lavoro e analisi delle competenze, Struttura Lavoro e Professioni*).

Gli altri due intervistati sono **Roberto Vicini** e **Franco Pozzi** (rispettivamente, consulente della Regione Lombardia, e Direttore regionale del Cnos-fap Lombardia). Essi affrontano, da due angolature diverse, ma complementari, *un caso regionale significativo* per la revisione dei Repertori – quello della Regione Lombardia – con particolare riferimento all’esperienza attivata a seguito della nuova filiera tecnologico-professionale, in cui la questione del Repertorio e degli standard formativi si è imposta in modo significativo, a partire dal lavoro di progettazione formativa richiesto.

L’intervento di **Frisanco** parte da una serie di interrogativi posti alla IeFP dalle sfide emerse dai cambiamenti avvenuti nel sistema economico, tecnologico e nel mercato del lavoro, nonché dalle riforme ordinamentali del sistema formativo in atto. In tale scenario, in veloce accelerazione, risulta inderogabile mettere mano al “Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l’aggiornamento degli standard minimi formativi” del 2019. Dopo aver richiamato brevemente lo “stato dell’arte” del Repertorio, l’Autore evidenzia che l’approccio identitario “glocal” assunto dalla IeFP non è riuscito sempre a mettere in effettivo valore le opportunità di flessibilità nel declinare l’offerta regionale rispetto agli standard nazionali (figure, indirizzi formativi, competenze). Inoltre, l’architettura stessa dell’attuale Repertorio ha contribuito talora ad ampliare i divari territoriali in termini di tipologia dell’offerta IeFP ed alla sua disomogeneità sia in termini di diffusione che delle modalità di organizzazione nei territori. Di qui l’urgenza di rivedere tale architettura, attualizzare la tipologia di standard IeFP, superare le complesse procedure nazionali di aggiornamento e manutenzione degli standard per rafforzare la mission IeFP che è quella di cogliere, ascoltare, e rispondere con agilità alle necessità del territorio.

¹ Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell’ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell’istruzione e della formazione professionale, membro dei gruppi interistituzionali generatori degli Accordi IeFP 2011 e 2019.

² Professore Emerito IUSVE Venezia.

A questo punto Frisano riprende l'impianto e le suggestioni avanzate in precedenti contributi apparsi sul "Rassegna Cnos", verso una nuova possibile modellizzazione denominata "**IeFP NEXT**", ritenuta più reattiva ai cambiamenti in atto³. Essa è imperniata su due livelli:

- *il piano nazionale*: gli standard IeFP si limitano alla dimensione prettamente professionale restituita dall'Atlante del lavoro, aggiornata automaticamente sulla base degli *up-grade* dei vari livelli/oggetti della sua nomenclatura (processi di lavoro, aree di attività, attività, risultati attesi, micro situazioni di esercizio professionale, risorse e tecniche tipiche, output tipici, disegno tipo della valutazione);

- *il piano regionale*: vengono declinati dalle singole Regioni gli standard formativi, esplicitati in termini di risultati di apprendimento (competenze, abilità, conoscenze) associati agli standard professionali nazionali nel rispetto di specifici criteri metodologici ("regole comuni") che assicurino la validità nazionale dei titoli rilasciati.

Secondo l'Autore, procedendo con esercizi di simulazione con questo modello, rispetto alle varie qualificazioni della IeFP, sarà possibile ottenere ulteriori riscontri della tenuta di una nuova articolazione degli standard IeFP (piano nazionale e piano regionale), affinando progressivamente le soluzioni tecniche e metodologiche prefigurate.

Nel suo contributo, **Rita Porcelli** prova a fare il punto su due questioni:

- la riconfigurazione in atto dell'**Atlante del lavoro e delle qualificazioni** come **tool strategico**, nella prospettiva europea di *qualification design*;

- i possibili **apporti che l'Atlante può dare per allineare gli standard dell'offerta nazionale di IeFP** all'evoluzione dei settori economico produttivi.

Secondo l'Autrice, l'Atlante fornisce uno "schema logico dinamico" per un approccio olistico al *qualification design*, in quanto: a) privilegia il "cosa" accade in un contesto organizzativo, ossia ciò che ci si attende dall'esercizio di una serie di attività (risultati attesi: prodotto/servizio, performance); b) rende possibile analizzare il "come" realizzarlo, ossia attraverso quali livelli di autonomia e responsabilità (risultati attesi e schede di caso).

Per quanto riguarda gli *impatti sul qualification design* della IeFP, emerge con chiarezza la necessità di superare assetti eccessivamente rigidi, responsabili dell'obsolescenza delle figure professionali, delle difficoltà nella loro manutenzione, anche in relazione al tema delle competenze trasversali, e dei disallineamenti rispetto ai fabbisogni territoriali e settoriali.

L'Atlante del Lavoro si propone dunque come un sistema a supporto dell'allineamento degli standard dell'offerta nazionale di IeFP ai mutamenti dei settori economico-professionali, mettendo a disposizione degli stakeholder strumenti condivisi per descrivere e aggiornare le competenze. Operando in un contesto caratterizzato da rigidità e frammentazione degli standard, l'Atlante fornisce un quadro metodologico unificato che consente di rappresentare e aggiornare le competenze in modo coerente, integrando standard minimi volti a garantire comparabilità, trasferibilità e osservabilità dei risultati di apprendimento.

L'intervento di **Vicini** affronta anzitutto il tema dei **requisiti e della fisionomia che devono possedere i percorsi di IeFP nella filiera tecnologico-professionale**, descrivendo – successivamente – come la Regione Lombardia ha provato a configurare questi percorsi. In secondo luogo, enuclea **le opportunità** e le possibili **criticità** per il sistema di IeFP nella partecipazione alla filiera.

In particolare, vengono richiamati **alcuni rischi** presenti nell'attività di progettazione, tra cui quello di: a) ridursi ad "elemento interno" di una progettazione elaborata dalle Istituzioni

³ Una prima simulazione con esempi più analitici è già disponibile in riferimento al settore "*Servizi Turistici*", nello specifico al processo "*Servizi di ristorazione*" per quanto riguarda la revisione della figura nazionale di qualifica *Operatore della ristorazione* (2019).

scolastiche e validata dal MIM, b) far curvare i percorsi *tout court* verso l'esame statale di maturità, assumendo come riferimento il PECUP dell'indirizzo dell'IP presso cui si svolgerà l'esame, c) il risucchio verso una possibile "scolasticizzazione" del sistema, conseguente al potenziamento dell'area scientifica e culturale richiesto dalla normativa istitutiva. Al contrario, vanno salvaguardati il contributo specifico e il valore aggiunto che la IeFP porta all'interno della filiera, in particolare verso il superamento del modello "trasmissivo" e "disciplinarista" ancora predominante nei sistemi formativi odierni. Parallelamente, va scardinato il sistema organizzativo stesso dell'apprendimento, rivolto a gruppi classe e basato su scansioni di progressione temporali astrattamente omogenee (annuali).

Secondo l'Autore, infine, la IeFP ha carte vincenti da giocare e un contributo decisivo da offrire a tutto il sistema nazionale di Istruzione e Formazione, perché essa risulta più incline all'approccio personalizzato, più capace di coniugare teoria e pratica in situazioni reali ed esperienze, oltre che essere un sistema meno "ingessato" organizzativamente rispetto a quello scolastico.

In questo quadro, per **Pozzi**, l'elemento fondamentale da considerare in relazione alla necessità di aggiornamento dei Repertori Nazionali e Regionali è la **funzione di "manutenzione"**, con uno "sguardo" sulle professioni del futuro e non solo sul presente.

Sul piano tecnico, il primo riferimento è certamente l'Atlante del Lavoro ritenuto una bussola fondamentale, mentre il secondo è la classificazione EQF, che deve sempre rappresentare un elemento basilare nelle progettazioni di filiera. L'Autore richiama inoltre il fatto che **le certificazioni, collegate strettamente ai livelli EQF**, completano l'iter di progettazione in quanto permettono di stabilire le "pietre miliari" di riferimento a cui la pianificazione progettuale deve mirare.

Sul piano della governance, la gestione del Repertorio deve avere una regia nazionale, con la partecipazione delle Regioni e del mondo produttivo, che consenta di mantenere un riferimento nazionale standardizzato di base.

Dopo aver illustrato il lavoro fatto dagli Enti di FP nei tavoli istituzionali promossi dalla Regione Lombardia, a partire dal pluralismo dei modelli educativi, Pozzi evoca le **priorità individuate dal CNOS-FAP Lombardia**:

- proseguire e realizzare effettive progettazioni di "filiera", in dialogo e scambio costruttivo con gli altri partner (scuole, ITS Academy, aziende);
- implementare buone prassi organizzative e gestionali che consentano di attualizzare le linee guida indicate da Regione per i percorsi sperimentali;
- formare i formatori e lo staff di tutoraggio e coordinamento delle sedi perché possa accompagnare gli studenti verso i percorsi di Formazione Tecnica Superiore;
- progettare e attivare - in dialogo con gli ITS Academy - percorsi di Formazione Superiore (IFTS e ITS) in accordo con le realtà produttive del territorio, in modo da potenziare l'offerta formativa e consentire agli studenti di poter confluire con successo nel "+2";
- aggiornare costantemente l'offerta formativa, in modo da renderla realmente legata allo sviluppo del mondo del lavoro e delle professioni.

Verso una nuova architettura del Repertorio IeFP: scenari, motivazioni e proposte metodologiche per un sistema più agile e aperto

Mauro Frisanco

Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale

1. Gli interrogativi posti alla IeFP

I profondi, rilevanti e continui cambiamenti degli scenari sociali ed economici di riferimento, l'avvento di nuovi paradigmi d'azione personale e professionale "aumentata" dalle nuove tecnologie generative pongono, dopo quindici anni dal passaggio dalla sperimentazione alla messa a regime della IeFP, vari interrogativi. L'attuale architettura e configurazione del Sistema IeFP assicura quella "liquidità", quella "flessibilità o agilità" richiesta? Siamo certi che un Repertorio nazionale delle figure di riferimento dell'offerta formativa, costituito da circa 17 mila standard formativi (cfr. tabella in Appendice) per sole 59 figure, sia in grado di assicurare tutto ciò? La copertura in termini settoriali e di qualificazioni, la sua architettura e i suoi contenuti rispondono ancora alle istanze socio-economiche e del lavoro? Il numero (limitato) e la tipologia di figure IeFP (esclusivamente dell'area operativa e tecnica) riescono a rispondere anche alla richiesta di qualificazioni di carattere più esecutivo che possano intercettare nuove utenze (giovani adulti e adulti privi di qualificazione che vivono al margine del mercato del lavoro)? In che modo il Repertorio della IeFP può rispondere anche alla necessità di "modulare" la IeFP in modo da promuovere e certificare quelle "micro-qualificazioni" sempre più spendibili trasversalmente in settori e processi di lavoro, soprattutto da parte delle future utenze adulte? Le "regole" di utilizzo degli standard nazionali, nello

specifico le soluzioni trovate nel 2019 a salvaguardia dell'identità di ogni sistema territoriale, sono state ben comprese, correttamente applicate, efficaci? È ancora attuale disporre di criteri di manutenzione complessi che richiedono tempi non in grado di dare risposte rapide e articolate ai fabbisogni? La "nomenclatura del lavoro" e la sua rappresentazione nell'Atlante del lavoro si evolve sistematicamente e gli standard IeFP? Diventano "gesso" e piano piano si sgretolano con l'invecchiamento oppure necessitano di auto-modellarsi come fossero "plastilina"? La nuova filiera formativa tecnologico-professionale, le riforme dell'Istruzione Tecnica e dell'Istruzione Professionale, la transizione IeFP-ITS Academy, sono elementi di contesto che attivano nuove "alleanze, opportunità, integrazioni" tra sistemi: dentro questo scenario, gli standard IeFP, da sempre uno dei riferimenti base del dialogo con le imprese, possono ancora offrire "spaccati *last mile*" del lavoro? Se invecchiano, sono ancora utili per l'ancoraggio professionale di tutte le policy dei sistemi di istruzione e formazione sia secondaria che terziaria? In che modo, una nuova concezione degli standard professionali IeFP può costituire uno degli elementi fondanti di quella "visione futura" della IeFP che emerge sempre più come strategica e necessaria? È possibile adottare un nuovo *concept* di Repertorio nazionale, come punto di partenza per una più efficace configurazione del sistema IeFP e risposta ai tanti interrogativi?

V

2. Il Repertorio delle figure nazionali di riferimento della IeFP: l'architettura

Il 1° agosto 2019 è stato approvato l'attuale Repertorio IeFP¹ che aggiorna quello istituito il 27 luglio 2011. Operatori di qualifica professionale e Tecnici di diploma professionale sono declinati in competenze, abilità e conoscenze, associate alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni². In questo modo, le figure (e standard formativi nazionali espressi in termini di risultati di apprendimento) sono correlate alle Aree di attività³ (ADA) costitutive i processi di lavoro dei vari settori economico-professionali. L'associazione tra lo standard formativo espresso dalle figure e lo standard professionale declinato dall'Atlante del lavoro è stata introdotta per far "dialogare" i differenti standard e sistemi (IeFP e lavoro), favorendo la coniugazione di linguaggi diversi, quello formativo (espresso dalle competenze) e quello professionale (espresso dal mondo del lavoro), spesso causa di "disallineamento e mis-match". Numerosi Operatori e Tecnici professionali⁴ presentano un'architettura per indirizzi formativi sia per contenere il numero di figure nazionali sia, soprattutto, per ovviare a possibili problematiche sul piano regionale in relazione sia agli ancoraggi "profilo regionale - figura nazionale" dei risultati di apprendimento ai fini del

riconoscimento nazionale dei titoli rilasciati sia in riferimento ai percorsi di apprendistato. Gli indirizzi, che consolidano un'architettura delle figure nazionali a "banda larga rafforzata", assicurano all'offerta formativa regionale una sistematica e più rapida capacità di risposta a fabbisogni locali sempre più articolati e connotati da molteplici combinazioni di standard, anche di differenti ambiti di qualificazione (ad esempio, negli ambiti della meccatronica, della domotica, delle costruzioni in ottica *green*, dell'agricoltura multifunzionale, dell'accoglienza e dell'ospitalità).

3. Il Repertorio delle figure nazionali di riferimento della IeFP: lo stato dell'arte

In assenza della auspicata, e normativamente prevista ogni 3 anni, procedura di manutenzione degli standard nazionali IeFP, il ritardo accumulato nell'aggiornamento è attualmente di 7 anni (2019-2026) e, come già successo nel periodo 2011-2019, non sono stati nemmeno avviati a livello nazionale il monitoraggio e le valutazioni di sistema. Consideriamo, inoltre, che alcuni riferimenti IeFP "2019" per l'ancoraggio all'Atlante del lavoro sono nel frattempo cambiati, tra i più eclatanti: la nuova codifica delle ADA; le nuove classificazioni ISTAT sia della CP che dell'ATECO⁵;

¹ Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano riguardante l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011". Il Ministero dell'Istruzione, di concerto con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ha recepito l'Accordo 1° agosto 2019 con il Decreto n. 56 del 7 luglio 2020.

² "Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni": dispositivo classificatorio e informativo del Ministero del Lavoro e INAPP descrittivo dei 24 settori economico-professionali e conseguenti declinazioni (87 processi di lavoro, 277 sequenze di lavoro, 956 aree di attività, 7.265 attività, 2.462 risultati attesi, 10.087 casi esemplificativi).

³ "Area di attività" (ADA): l'ADA è la principale unità informativa dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, e contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT delle attività economiche e delle professioni.

⁴ Per un approfondimento dei criteri di descrizione delle figure nazionali e dei profili regionali di riferimento si rinvia al contributo di M.Frisanco, *IeFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale. Prima parte: stato dell'arte, necessità, opportunità per una nuova modellizzazione*, Rassegna CNOS, n. 2, 2025.

⁵ A partire da gennaio 2025 è entrata in vigore la nuova Classificazione delle Attività Economiche ATECO 2025, novità che si aggiunge a quella dei codici statistici CP 2021 dell'Istat (Classificazione delle Professioni), che sostituiscono la versione CP 2011 attualmente ancora di riferimento per le figure IeFP.

l'intera revisione del settore "Servizi di informatica", ora "Servizi digitali", che ha visto la cancellazione delle Aree di attività "Supporto operativo ai sistemi e alle reti informatiche" e "Supporto operativo alle soluzioni di Data management", attualmente ancora standard professionali associati, e certificati nelle Attestazioni, alle competenze sia della qualifica di Operatore informatico che del diploma di Tecnico informatico⁶. L'attuale articolazione dell'offerta nazionale IeFP non tiene dunque conto della necessità che questo sistema mantenga una velocità di adattamento degli standard di riferimento (settori e processi di lavoro, figure, performance attese) pari a quella dell'evoluzione dei fabbisogni espressi dai mutamenti del contesto sociale, economico e lavorativo⁷. L'allineamento rispetto all'evoluzione dei contesti (tutti) è vitale per la IeFP che produce e consolida "valore e riconoscimento" proprio per la strutturale (e identitaria) capacità di rispondere rapidamente in termini di figure, e competenze, ai mercati locali del lavoro (sempre più pervasi da cambiamenti più veloci rispetto a quello "medio" nazionale). La IeFP, infatti, si differenzia nettamente dall'istruzione che non ha un'offerta definita per figure professionali ma per risultati di apprendimento per lo più ancorati alle discipline del curriculum. L'approccio identitario "glocal" della IeFP (rapporto tra contesto nazionale e regionale) ha sempre richiesto la necessità di poter disporre di flessibilità nel declinare l'offerta regionale della IeFP rispetto al Repertorio nazionale. Per questo, come abbiamo visto, le figure nazionali sono state articolate in indirizzi formativi in modo da comporre, nel rispetto delle regole sancite dall'Accordo 2019, i profili regionali secondo le esigenze territoriali. Nonostante l'assenza di un monitoraggio nazionale, e la conseguente lacuna informativa rispetto agli approcci programmatici e progettuali regionali riguar-

do alla "strategia di flessibilità" resa possibile dall'architettura del Repertorio nazionale IeFP, è emerso "dal basso" (istituzioni formative, operatori, vari stakeholders del sistema) un quadro regionale molto eterogeneo degli approcci seguiti. Vari i motivi: ad esempio, la mancanza di adeguate informazioni e la non comprensione di come "far funzionare" gli indirizzi nell'ottica della flessibilità territoriale. Un malfunzionamento probabilmente dovuto anche a figure nazionali troppo complesse nel loro "design", eccessivamente ricche di elementi connotativi (ricordiamo i circa 17 mila standard espressi in competenze, abilità, conoscenze) indicati come "cogenti, imm modificabili, ineliminabili" secondo le regole nazionali. Nella complessità del design delle figure nazionali va sottolineata anche la presenza di varie categorie di competenze tecnico-professionali: "ricorsive", "comuni", "connotative".

Di qui, inoltre, la difficoltà crescente di far fronte alla loro rapida obsolescenza attraverso azioni di aggiornamento rapido, dati i complessi processi inter-istituzionali (Ministeri, Regioni, Parti sociali) di manutenzione del Repertorio⁸. Uno stato dell'arte, quindi, che mette in evidenza come l'approccio identitario "glocal" della IeFP possa non aver funzionato ovunque, non sia riuscito a mettere in effettivo valore le opportunità di flessibilità nel declinare l'offerta regionale rispetto agli standard nazionali (figure, indirizzi formativi, competenze). Anche tale soluzione metodologica e di architettura del Repertorio, oltre a vari elementi riconducibili agli approcci strategico-programmatori regionali, potrebbe quindi aver contribuito ad ampliare i divari territoriali in termini di tipologia dell'offerta IeFP ed alla sua disomogeneità sia in termini di diffusione che delle modalità di organizzazione nei territori. Più in generale, è doveroso riflettere su come i nuovi scenari professionali non possa-

⁶ La presenza, ormai da qualche anno, di questa dissociazione tra le competenze IeFP e la nomenclatura del Settore Servizi digitali ha implicazioni soprattutto sul piano della certificazione (attestato di qualifica o diploma professionale); si rilasciano, infatti, attestazioni che, soprattutto nell'allegato parte integrante dell'Attestato, recano Aree di attività (ADA) di associazione delle competenze non più esistenti.

⁷ Tra i più significativi: la digitalizzazione, la transizione ecologica, l'Intelligenza Artificiale, il passaggio da Industria 4.0 a Industria 5.0, la necessità di maggiore attenzione "formativa" rispetto a nuove categorie di utenza.

⁸ Si veda, l'Allegato 1 dell'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2025, Repertorio atti n. 137/CSR.

no attendere anni per una risposta formativa che, quando arriva, è già obsoleta. La IeFP, per non perdere uno dei suoi maggiori punti di forza, deve rispondere in tempo reale alle esigenze della società e del mercato del lavoro. È quindi strategico rivedere l'architettura del Repertorio nazionale, attualizzare la tipologia di standard IeFP, superare le complesse procedure nazionali di aggiornamento e manutenzione degli standard per rafforzare la mission IeFP: cogliere, ascoltare, e rispondere con agilità alle necessità del territorio. Solo così la IeFP può mantenere il suo ruolo di realtà sociale in continuo movimento per la crescita dell'intera comunità e dell'economia.

4. Il Repertorio delle figure nazionali di riferimento della IeFP: la prospettiva Next Agility e Open

- Si tratta di una prospettiva che consente di:
- assicurare una manutenzione più ricorrente, quasi in automatico degli elementi costitutivi degli standard nazionali di riferimento rispetto a fabbisogni quantitativi e qualitativi in continua evoluzione (prospettiva *Next Agility*);
 - massimizzare, sempre secondo questa prospettiva, i margini di flessibilità e di adattamento dell'offerta IeFP da parte delle Regioni per caratterizzare e configurare in maniera più immediata e forte l'approccio identitario ai fabbisogni; un approccio fondato, non solo sulle specifiche vocazioni, ma anche su risposte "a km 0" alle istanze delle proprie imprese e degli utenti potenziali, oltre che a quelle generate dalle strategie di verticalizzazione della filiera formativa tecnologico-professionale;
 - rendere più essenziali i "riferimenti nazionali", limitando la loro quantità e tipologia in relazione a quanto prevede il quadro normativo "madre" (decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226) a favore di un'offerta nazionale più comprensibile, oltre che fruibile, nei singoli territori sia per approcci programmatici maggiormente padroneggiabili sia per una comunicazione in chiave orientativa più chiara e facilitante rispetto alle scelte formative;

- estendere gli standard IeFP a un numero maggiore di "mestieri" e di "qualificazioni" delle aree esecutiva, operativa e tecnica rinvenibili nell'Atlante del lavoro nella prospettiva di un Repertorio più ampio ed aperto (prospettiva *Next Open*).

In altri termini, tale prospettiva offre al sistema nazionale IeFP e alle Regioni varie opportunità, tra le più significative:

- il rafforzamento della dimensione professionale. La riconfigurazione mira a rafforzare la "dimensione professionale" degli standard IeFP, valorizzando maggiormente l'Atlante del lavoro per il "design" delle qualificazioni nazionali;
- la disponibilità di un'architettura agile e flessibile. La nuova architettura è concepita per garantire la "liquidità", "flessibilità" e "agilità" necessarie per adattarsi ai profondi e continui cambiamenti degli scenari di riferimento e all'avvento di nuovi paradigmi professionali;
- la manutenzione automatica degli standard professionali nazionali IeFP. Viene meno la necessità di complesse procedure di manutenzione degli standard nazionali grazie a figure professionali IeFP aggiornate automaticamente tramite l'Atlante del lavoro e costantemente allineate ai mutamenti dei settori economico-professionali;
- la maggiore autonomia e tempestività d'azione regionale. Le Regioni godranno di maggiore autonomia e rapidità nella revisione e aggiornamento dei profili regionali esistenti nonché nell'identificazione e declinazione di nuovi profili, rispondendo prontamente ai fabbisogni professionali e formativi emergenti dal territorio;
- la flessibilità nella configurazione degli standard formativi regionali. Ogni Regione avrà meno vincoli nella configurazione dello standard formativo (più variabile e contestualizzato rispetto a quello professionale), con opportunità di rispondere efficacemente alle richieste di competenze che gli standard nazionali, sistematicamente datati (nell'attuale configurazione), potrebbero non soddisfare;
- una valutazione standardizzata ma contestualizzata. L'associazione tra standard professionali (nazionali) e formativi (regionali), resa possibile dalle "Schede di ca-

- so⁹” contenute nell’Atlante del lavoro e da criteri metodologici comuni, consente di disporre di riferimenti validi per guidare l’elaborazione di prove di valutazione sia standardizzate (a prescindere dai contesti territoriali) sia capaci di valorizzare l’esperienza formativa/lavorativa territoriale;
- l’utilizzo di linguaggi più comprensibili (quello che gli standard rappresentano) e applicabili con più facilità da parte delle imprese, sia nella co-progettazione delle esperienze formative sul lavoro (stage, alternanza formativa, tirocini), sia nell’attuazione e valutazione nell’ambito del sistema Duale, sia nella “lettura e comprensione” delle attestazioni rilasciate (qualifiche e diplomi).

Va però sottolineato che queste “opportunità” sono condizionate da vari elementi da attenzionare sia sul piano metodologico che istituzionale, tra i principali:

- la necessità di criteri di correlazione chiari (nazionale-regionale). Per garantire la validità nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali, è fondamentale stabilire, e far rispettare, chiari criteri (poche ed essenziali “regole”) di correlazione¹⁰ tra gli standard professionali e formativi regionali e quelli nazionali. Una loro mancata definizione o scorretta applicazione potrebbe compromettere l’organicità complessiva e il valore reputazionale del sistema nazionale IeFP;
- il coinvolgimento sistematico di esperti di settore perché il modello di seguito proposto è centrato sulla dimensione professionale dello standard che deve essere individuata e calibrata in stretto raccordo con il contesto reale. La mancanza di un adeguato coinvolgimento potrebbe portare a declinare standard non pienamente aderenti alle esigenze del mondo del lavoro, oltre che starati rispetto ai livelli di qualificazione, che potrebbero “indebolire la loro spendibilità” perché poco sostenibili

sul piano formativo e lavorativamente poco credibili;

- la corretta comprensione e l’effettiva applicazione delle “regole comuni”. È necessario un impegno significativo nella (in) formazione e nel supporto per garantire che le “regole comuni” siano effettivamente comprese e correttamente rispettate a livello regionale;
- l’assicurazione di sistematiche forme di accompagnamento e monitoraggio. È strategico assicurare un accompagnamento tecnico-metodologico rivolto a tutte le risorse del sistema IeFP a vari livelli (progettuale-attuativo e strategico-programmatorio);
- l’accettazione e l’implementazione da parte delle Regioni. Sebbene la nuova configurazione del Repertorio nazionale IeFP offra autonomia, la sua effettiva implementazione e il successo in termini di vantaggi/opportunità dipendono dalla piena adesione e corretta applicazione da parte di tutte le Regioni. Ogni resistenza o interpretazione divergente potrebbe ostacolare la coerenza e l’efficacia di questa nuova “prospettiva”, configurando, per l’ennesima volta, il Repertorio IeFP come un quadro statico ad esclusiva “valenza normativo-regolatoria”, di fatto poco utile sul campo e, di conseguenza, sempre meno “autenticamente” utilizzato dai sistemi regionali.

5. Il Repertorio nazionale “IeFP NEXT”: una possibile modellizzazione

Il decreto legislativo 226/2005 fa riferimento a una specifica tipologia di finalità/standard IeFP: l’art.18 (Livelli essenziali dei percorsi), comma 1, lettera d) indica figure di differente livello, relative ad aree professionali, che possono essere articolate in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Analogo riferimento è rinvenibile nell’art. 16 (Livelli essenziali dell’offerta

⁹ La “Scheda di caso” specifica gli “oggetti” da realizzare contenuti in un set di “situazioni-tipo” consistenti in un “fare” osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento di “taglio” pragmatico, caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile per la costruzione di prove di valutazione “in situazione”.

¹⁰ Necessarie per assicurare la validità nazionale dei titoli rilasciati (qualifiche e diplomi professionali).

formativa), comma 1, lettera d) e nell'art.20 (Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze), comma 1, lettera c). Questi riferimenti sono utili per cogliere la connotazione "professionale" assegnata alle figure della IeFP, più in generale agli standard che le definiscono¹¹. Il quadro normativo consente dunque una riconfigurazione del Repertorio IeFP che rafforzi la "dimensione professionale" degli standard attraverso una maggiore valorizzazione dell'Atlante del lavoro per il "design" delle qualificazioni nazionali IeFP. Nello specifico, tenendo conto dell'attuale articolazione delle figure IeFP (standard formativi associati a quelli professionali), il "modello guida" della riconfigurazione del Repertorio nazionale prevede una diversa collocazione degli standard a seconda del piano istituzionale di riferimento (sistema nazionale, sistema regionale). Nello specifico:

- *piano nazionale*: gli standard IeFP si limitano alla dimensione prettamente professionale restituita dall'Atlante del lavoro, aggiornata automaticamente sulla base degli *up-grade* dei vari livelli/oggetti della sua nomenclatura (processi di lavoro, aree di attività, attività, risultati attesi, micro situazioni di esercizio professionale, risorse e tecniche tipiche, output tipici, disegno tipo della valutazione);
- *piano regionale*: vengono declinati dalle singole Regioni gli standard formativi, esplicitati in termini di risultati di apprendimento (competenze, abilità, conoscenze) associati agli standard professionali nazionali nel rispetto di specifici criteri metodologici ("regole comuni") che assicurino la validità nazionale dei titoli rilasciati.

Tale nuova architettura del Repertorio nazionale IeFP consente una sua maggiore reattività rispetto ai mutamenti che avvengono nei

settori economico professionali e che sono codificati attraverso gli aggiornamenti dei processi di lavoro da parte dei gruppi di lavoro a supporto della manutenzione dell'Atlante del lavoro. Il "posizionamento e declinazione" degli standard formativi nella programmazione dell'offerta, e nella progettazione curriculare, a livello regionale favorisce, invece, una IeFP più agile rispetto alle diverse tipologie dell'offerta (percorsi in diritto-dovere, percorsi per adulti, apprendistato, ecc.), ai mutamenti di specifici contesti lavorativi, a nuove istanze (ad esempio, quella di una maggiore "modularità curriculare e certificativa" della IeFP) che possono conseguire da bisogni di inclusione e/o di apprendimento manifestati da nuove categorie di utenza.

Piano nazionale

La figura nazionale assume la connotazione di figura professionale "*ideal tipo*", descritta in "*modalità short description*"¹² attraverso elementi qualificativi essenziali, quali:

- la denominazione della figura;
- una breve descrizione (tipo di intervento nei processi di lavoro, sintesi delle performance attese in riferimento alle attività lavorative connotative la qualificazione);
- il livello di qualificazione in rapporto al QNQ/EQF;
- un range di codici di referenziazione alla CP/ISTAT e all'ATECO/ISTAT;
- un settore economico-professionale di riferimento (o più settori, se opportuno);
- uno o più processi di lavoro;
- un set di Aree di attività (ADA);
- un set di attività (pertinenti in rapporto al livello di "autonomia e responsabilità" espresso dal livello QNQ/EQF associato all'area di qualificazione (esecutiva, operativa e tecnica)¹³;

¹¹ Il riferimento alla connotazione strettamente "professionale" degli standard delle figure nazionali IeFP è stato arricchito da standard specificatamente "formativi" espressi in termini di risultati di apprendimento (competenze, abilità e conoscenze), oltre che da una articolazione delle figure per "indirizzi formativi", a partire dall'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istituzione del Repertorio nazionale dell'offerta IeFP), poi rafforzata con l'Accordo del 1° agosto 2019 (prima manutenzione del Repertorio IeFP).

¹² Questo anche nella prospettiva che il descrittivo della qualificazione possa garantire che il suo patrimonio informativo sia accessibile attraverso la pubblicazione elettronica delle informazioni sulle qualificazioni, conformemente alle Raccomandazioni UE n. 5 e 6 sul Quadro europeo EQF del 2017.

¹³ Il set di attività lavorative costituisce un elemento di novità rispetto all'attuale descrittivo offerto dal Repertorio IeFP.

- uno o più Risultati attesi¹⁴ (RA) e/o micro situazioni di esercizio professionale¹⁵ riferiti/e al set di attività pertinenti in rapporto al livello di qualificazione;
- le risorse fisiche ed informative, le tecniche tipiche di realizzazione/conduzione delle attività pertinenti, necessarie ed essenziali rispetto all'esercizio "competente" delle performance professionali attese (macro o micro).

Piano regionale

Il profilo regionale declina la figura professionale nazionale IeFP ed è espresso dai risultati di apprendimento (competenze, abilità e conoscenze) associati agli standard professionali costitutivi la figura. Gli standard formativi sono individuati e declinati nel rispetto di criteri ("regole") nazionali e tenuto conto delle risorse, tecniche, output tipici e del metodo/disegno tipo della valutazione espressi dalle "Schede di caso" riferite ai Risultati attesi di riferimento della figura. La "dimensione valutativa" offerta dall'Atlante del lavoro è rilevante: l'associazione tra standard

(professionali e formativi), resa possibile dalle Schede di caso, consente di disporre di riferimenti validi per disegnare l'architettura di prove di valutazione standardizzate, a prescindere dai contesti territoriali. In questo modo, è possibile valorizzare meglio eventuali esperienze formative/lavorative pregresse (nel caso di categorie di utenza extra diritto-dovere) e dimostrare l'effettiva capacità di rispondere alle prestazioni attese nelle specifiche situazioni professionali e non in riferimento ai soli contenuti dei curricula formativi¹⁶.

6. Il Repertorio nazionale "IeFP NEXT"¹⁷: una prima esemplificazione come contributo all'avvio dei lavori¹⁸

Una prima simulazione¹⁹ è già disponibile in riferimento al settore "Servizi Turistici", nello specifico al processo "Servizi di ristorazione" per quanto riguarda la figura nazionale di qualifica *Operatore della ristorazione (2019)*²⁰. I riferimenti attualmente disponibili (Accordo in CSR 2019) restituiscono, sulla base della nomenclatura dell'Atlante del lavoro riportata

¹⁴ Il "Risultato atteso" profila le modalità di esecuzione dell'attività, sia definendo un prodotto/servizio caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo le performance attese nella realizzazione del prodotto/servizio stesso. Il risultato atteso esplicita e mette in evidenza il punto di interconnessione tra le attività (cosa viene fatto) e le competenze (come un prodotto/servizio viene realizzato) e quali risorse, ad esempio in termini di conoscenze, abilità e soft skills, sono necessarie alla sua realizzazione.

¹⁵ I "Casi esemplificativi" descrivono le situazioni tipo relative a un "fare" osservabile articolato per gradi di complessità che consentono di perimetrare i contesti d'azione in rapporto alla necessità di referenziare le qualificazioni ai diversi livelli del Quadro nazionale delle qualificazioni (QNQ/EQF).

¹⁶ Una rappresentazione grafica della nuova architettura del Repertorio IeFP che tiene conto dei due livelli (nazionale e regionale) è contenuta in M.Frisanco, *IeFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale. Prima parte: stato dell'arte, necessità, opportunità per una nuova modellizzazione*, Rassegna CNOS, n. 2, 2025.

¹⁷ Per IeFP NEXT si intende la prospettiva di consolidamento e ulteriore sviluppo del sistema IeFP che prende avvio da un nuovo Repertorio nazionale delle figure professionali e che delinea una visione evolutiva più ampia, verso un nuovo ecosistema di apprendimento, identitario, dinamico, integrato con le nuove filiere, arricchito culturalmente, capace di valorizzare e connettere le nuove intelligenze umane e tecnologiche in percorsi educativi sempre più multidimensionali.

¹⁸ L'avvio dei lavori di aggiornamento, manutenzione e sviluppo del Repertorio nazionale IeFP è previsto per il mese di marzo 2026, data la costituzione dello specifico gruppo di lavoro regionale richiesta dal Coordinamento tecnico congiunto, Istruzione e Formazione professionale, in data 6 febbraio 2026.

¹⁹ L'esercizio completo della simulazione è riportato nell'Allegato alla Rivista; si tratta di un primo esercizio che riprende e declina in modo più puntuale quanto riportato in sintesi nel contributo: M.Frisanco, *IeFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale. Seconda parte: una simulazione operativa*, Rassegna CNOS, n. 3, 2025.

²⁰ Secondo i riferimenti contenuti nell'Accordo Stato-Regioni del 1 agosto 2019.

nel descrittivo della figura, uno standard professionale IeFP che non considera il set di attività lavorative pertinenti in rapporto al livello di “autonomia e responsabilità” espresso dal livello QNQ/EQF attribuito alla qualifica professionale. Nello specifico, non sono presenti le attività riconducibili al 3° livello QNQ/EQF perché associabili a una qualificazione che prevede come perimetro di complessità operativa²¹: *“Raggiungere i risultati previsti assicurandone la conformità e individuando le modalità di realizzazione più adeguate, in un contesto strutturato, con situazioni mutevoli che richiedono una modifica del proprio operato”*. Tale perimetro determina la tipologia di attività lavorative pertinenti e, di conseguenza, la loro individuazione costituisce il primo step del percorso di lavoro funzionale alla declinazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP²².

Nello specifico, generalizzando la simulazione, si procede *step by step* nel seguente modo:

- in riferimento al *Settore economico professionale* di appartenenza della figura, si individua/no il/i *processo/i di lavoro* nel/i quale/i opera la figura;
- nell’ambito dei processi di lavoro di operatività della figura si individuano in modo più specifico le *Aree di attività* (ADA) che la vedono in azione;
- individuate le ADA, e tenuto conto del “perimetro” di qualificazione in termini di autonomia e responsabilità, si isolano le *attività lavorative pertinenti* per il 3° livello QNQ/EQF (primo step della declinazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP);
- identificate le attività specifiche della figura nazionale, si verificano quali Risultati attesi (performance professionali) risultano associabili, individuando *la/e “famiglia/e” di macro-performance professionali* (secondo step della declinazione dello stan-

dard professionale nazionale della figura IeFP);

- dato che il Risultato atteso (RA) può contemplare un “range di qualificazione in rapporto alla performance professionale” (in genere dal 3° al 5° livello QNQ/EQF), è necessario verificare il grado di copertura del RA da parte delle attività della figura;
- se il Risultato atteso è completamente coperto dalle attività della figura e verificato che i gradi di complessità delle *micro situazioni di esercizio professionale* appartengono al livello più generale di referenziazione QNQ/EQF della figura, il suo descrittivo viene assunto come costruito esplicitativo della performance professionale; in alternativa, se il RA presenta una copertura parziale in termini di attività della figura si identificano le singole micro situazioni di esercizio professionale che, per livello di complessità e costruito, possono essere assunte come descrittivo esplicitativo della performance professionale (terzo step della declinazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP);
- sulla base del Risultato Atteso e/o delle micro situazioni di esercizio professionale, si individuano nella Scheda di caso le *risorse fisiche ed informative tipiche (input alle attività) e le tecniche tipiche di realizzazione/conduzione* necessarie ed essenziali per l’esercizio della qualificazione. Le risorse e le tecniche diventano un ulteriore elemento professionalizzante “minimo” standardizzato (comune a tutti i sistemi regionali IeFP), funzionale alla declinazione degli standard formativi (risultati di apprendimento) nel profilo regionale della figura nazionale (quarto step della declinazione dello standard professionale nazionale della figura IeFP);
- le micro-situazioni di esercizio professionale, le risorse fisiche ed informative, le

²¹ Si tratta di un livello di qualificazione che, secondo il Quadro nazionale italiano delle qualificazioni (si veda il Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, 2022), si caratterizza per una fisionomia tassonomica delle abilità articolata sulle seguenti componenti: cognizione, collaborazione e orientamento al risultato.

²² Esempi dell’individuazione di “attività pertinenti” nell’ambito delle ADA di associazione degli attuali standard nazionali IeFP sono presenti nei profili regionali IeFP sia della Provincia autonoma di Bolzano che della Provincia autonoma di Trento che, attraverso il coinvolgimento delle Parti sociali, hanno associato gli standard formativi IeFP non solo alle ADA ma anche alle attività lavorative individuate come pertinenti, rispettivamente, per Operatori di qualifica (livello 3° QNQ/EQF) e per Tecnici di diploma professionale (livello 4° QNQ/EQF).

tecniche tipiche di realizzazione/conduzione delle attività concorrono a fornire indicazioni a supporto del “disegno tipo” della valutazione della padronanza dello standard professionale attraverso i risultati di apprendimento acquisiti (standard formativo regionale).

La figura nazionale IeFP trova spesso una declinazione a livello regionale in rapporto ai fabbisogni specifici del territorio. Tenendo conto del venir meno degli indirizzi formativi nazionali attualmente utilizzati per declinare i profili regionali sulla base dei criteri metodologici vigenti²³, è possibile, sulla base dell'esemplificazione proposta²⁴, articolare e comporre il profilo regionale IeFP nel seguente modo:

- per quanto riguarda lo standard professionale, fermi i riferimenti di carattere più generale (la connotazione della figura rispetto alla sua operatività e perimetro di autonomia/responsabilità, il livello QNQ/EQF, le referenziazioni ATECO e CP/ISTAT), la Regione sceglie, tra gli elementi descrittivi della figura nazionale, le ADA, le attività, il Risultato Atteso e/o le micro-performance professionali che consentono di declinare, nel pieno rispetto dello standard nazionale, il profilo sulla base delle istanze del territorio;
- per quanto riguarda lo standard formativo (risultati di apprendimento espressi in competenze, abilità e conoscenze), la Regione, sulla base delle risorse fisiche/informative nonché delle tecniche tipiche di realizzazione/conduzione delle attività risultate coerenti ed essenziali per l'esercizio della qualificazione nazionale, declina le competenze, le abilità e le conoscenze.

È evidente la necessità di stabilire pochi, chiari e sostenibili criteri (regole) sia di correlazione che di identificazione e declinazione degli elementi descrittivi dello standard

formativo (risultati di apprendimento) in rapporto a quello professionale²⁵. Va assicurata uniformità alle attività di *qualification design* dei profili regionali affinché: l'identificazione e la declinazione dei risultati di apprendimento rispettino il livello di qualificazione QNQ/EQF del profilo; la correlazione degli standard regionali a quelli nazionali garantisca piena corrispondenza e allineamento, garantendo la validità nazionale di qualifiche e diplomi professionali.

7. Il Repertorio nazionale “IeFP NEXT”: esiti della prima esemplificazione e sviluppi

Il primo esercizio-esempio relativo alla figura nazionale Operatore della ristorazione di cui all'Accordo Stato-Regioni del 1° agosto del 2019 (cfr. Allegato alla Rivista) evidenzia:

- le potenzialità dell'Atlante del lavoro ai fini della *qualification design* anche in riferimento a standard del sistema formale ordinamentale (la IeFP);
- la possibilità di disporre di elementi descrittivi delle qualificazioni IeFP in grado di poter esprimere linguaggi più vicini ai contesti lavorativi e più comprensibili da parte del sistema economico e professionale; si tratta di elementi che possono contribuire a ridurre il *mis-match* qualitativo, incrementando l'occupabilità dei qualificati e/o diplomati;
- l'essenzialità degli elementi descrittivi della figura nazionale ed i maggiori margini di autonomia e flessibilità della programmazione dell'offerta e della progettualità IeFP a livello regionale; emerge una significativa riduzione degli standard nazionali che possono costituire un “vincolo” sul piano regionale, spesso oggetto di rapido

²³ Cfr. Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano del 1 agosto 2019, Allegato 1, lettera B (criteri di descrizione delle figure nazionali e dei profili regionali di riferimento).

²⁴ Un'estensione dell'esercizio alla possibile declinazione della figura nazionale in profili regionali è riportata nell'Allegato alla Rivista.

²⁵ Le regole stabilite dal quadro normativo di aggiornamento del Repertorio IeFP non devono essere interpretate come mere linee guida metodologiche, bensì come componenti essenziali e vincolanti dello standard nazionale, di cui costituiscono parte integrante.

- invecchiamento e causa del *mis-match* territoriale;
- un impatto contenuto su gli eventuali attuali profili regionali a seguito della nuova architettura della Figura professionale nazionale; nello specifico, non sono necessarie revisioni dei risultati di apprendimento (competenze, abilità, conoscenze) di riferimento della programmazione regionale se non emergono necessità di una loro attualizzazione rispetto ai fabbisogni territoriali. Il nuovo design delle Figure nazionali consente alla Regione di avere piena autonomia nel decidere se modificare gli attuali profili oppure se lasciarli immutati in termini di risultati di apprendimento da assicurare, nonostante il mutato quadro nazionale degli standard IeFP;
- l'idoneità dei costrutti delle performance professionali descritte nell'Atlante del lavoro (Risultati attesi; micro situazioni di esercizio professionale) per declinare micro-qualificazioni funzionali a percorsi modulari IeFP con rilascio di certificazioni di carattere parziale per accreditare le esperienze pregresse, per valorizzare i progressi intermedi nella prospettiva di ottenere la qualifica completa;
- l'utilità di procedere con ulteriori esercizi rispetto ad altre qualificazioni IeFP. Sarà così possibile: ottenere ulteriori riscontri della tenuta di questa nuova possibile articolazione degli standard IeFP (piano nazionale e piano regionale); affinare progressivamente il modello proposto; contribuire ai lavori sul piano metodologico nel cantiere per il nuovo Repertorio delle figure di riferimento dell'offerta nazionale di Istruzione e formazione professionale.

Appendice – Mappa generale degli standard nazionali IeFP

(Accordo in CSR 1 agosto 2019)

Figure	Figure	Indirizzi formativi	Totale Competenze	Totale Abilità	Totale Conoscenze	Totale standard formativi
Operatori qualifica	30	36	333	4.555	1.847	6.735
Tecnici professionali	29	54	315	7.363	2.503	10.181
Totale sistema IeFP	59	90	648	11.918	4.350	16.916

L'Atlante del Lavoro a supporto della definizione degli standard nazionali delle qualificazioni

Intervista a Rita Porcelli (INAPP)

Ricercatrice INAPP, Responsabile del gruppo di ricerca - Atlante del lavoro e analisi delle competenze, Struttura Lavoro e Professioni

Come l'Atlante si sta configurando come un tool strategico, utile e necessario per la qualification design?

Per rispondere a questa domanda, è utile richiamare sinteticamente le ragioni che hanno portato alla costruzione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni.

Il Decreto Legislativo 13/2013 rappresenta un passaggio fondamentale nel promuovere la centralità delle competenze nel sistema nazionale di riconoscimento dell'apprendimento permanente come diritto dei cittadini, favorendo al contempo la trasparenza e la comparabilità delle qualificazioni e sostenendo la mobilità lavorativa e formativa. In questo quadro, l'Atlante nasce dall'esigenza di governare la complessità e la frammentazione dei repertori esistenti. In assenza di uno strumento unitario, le informazioni relative a competenze, qualificazioni, attività, processi lavorativi risultavano spesso disperse, poco confrontabili e soggette a interpretazioni non omogenee. L'Atlante interviene su queste criticità attraverso la standardizzazione delle descrizioni di attività e competenze, la riduzione delle ambiguità terminologiche e la costruzione di un linguaggio comune condiviso da istituzioni, Regioni, imprese, enti di formazione e servizi per il lavoro. Il suo impianto metodologico, fondato sull'articolazione in settori, processi, sequenze e Aree di Attività (ADA), consente all'Atlante del Lavoro di restituire una fotografia strutturata del mercato del lavoro, alla quale è possibile agganciare in modo coerente le qualificazioni. Questo approccio permette di comprendere come le qualificazioni

si configurino e si articolino in relazione ai diversi contesti produttivi rendendo leggibili i legami tra lavoro svolto, competenze richieste e sistemi di riconoscimento. Le ADA, in particolare, costituiscono il livello di analisi più granulare per l'osservazione dei contesti organizzativi, in quanto descrivono le attività minime standard necessarie al conseguimento di specifiche performance attese nella realizzazione di un prodotto o servizio. A un livello successivo, i casi esemplificativi raccolti nelle Schede di Caso restituiscono la complessità delle diverse situazioni in cui tali performance si esercitano, articolandole secondo gradi crescenti di complessità. Questa ricchezza descrittiva consente di riferire le qualificazioni definite in Italia dagli enti pubblici titolari ai fini dell'implementazione del Repertorio Nazionale, nonché di elaborare descrittori di competenza coerenti e adeguatamente contestualizzati.

Questa breve ricostruzione mi permette di introdurre il confronto avviato da un anno nella cabina di regia del progetto di ricerca INAPP Meta-modello sulle competenze chiave. L'iniziativa coinvolge una comunità di pratica di ricercatori ed esperti ed è collegata ad altri progetti INAPP dedicati all'evoluzione delle competenze dei formatori e allo sviluppo dell'Atlante. Grazie al dialogo costante con esperti e professionisti della macro-filiera istruzione, formazione, lavoro e apprendimento, abbiamo potuto approfondire il bisogno di un rafforzamento pedagogico che accompagni il necessario passaggio verso un impiego più consapevole e meno burocratizzato dell'Atlante, al fine di renderlo uno strumento pienamente efficace. Un utilizzo capace di sostenere sia le pra-

tiche dei servizi territoriali, in cui gli operatori interagiscono con i cittadini, sia le attività di progettazione e aggiornamento/sviluppo delle qualificazioni. In questa prospettiva, ci siamo interrogati sul significato e sulle modalità di adozione delle componenti descrittive dell'Atlante lungo l'intera macro-filiera, analizzandone punti di forza e criticità. Abbiamo inoltre riflettuto sullo stato di avanzamento, nel nostro Paese, del processo volto a dare effettiva attuazione al dettato normativo sul diritto all'apprendimento permanente, adottando il punto di vista dei professionisti chiamati a renderlo concreto. In tale contesto, sono state esplicitate le principali domande che emergono quando si tratta di ricondurre le attività reali di giovani, adulti, lavoratori e lavoratrici agli standard minimi di sistema. Questo percorso ha fatto emergere anche le criticità legate all'eccessiva rigidità degli standard delle qualificazioni professionali nazionali, spesso poco allineati alle dinamiche del mercato del lavoro. Di conseguenza, è stato approfondito il ruolo dell'Atlante del Lavoro come leva strategica per l'adeguamento e l'evoluzione degli standard professionali e formativi, in una logica di maggiore aderenza ai contesti produttivi e ai fabbisogni emergenti.

Quali possono essere gli apporti che l'Atlante può dare per meglio allineare gli standard dell'offerta nazionale di IeFP all'evoluzione dei settori economico produttivi?

L'Atlante del Lavoro si configura come un dispositivo metodologico utilizzabile nei processi di *qualification design* all'interno dell'intero sistema della formazione professionale, finanziata e non, rivolta a diverse tipologie di cittadini, inclusa l'Istruzione e formazione professionale (IeFP). Le descrizioni dinamiche e costantemente aggiornate dei processi lavorativi consentono di ampliare la prospettiva tradizionale di costruzione dei repertori, promuovendo un sistema di aggiornamento più agile, flessibile e coerente con le evoluzioni socio-economiche. La logica concettuale e metodologica che sottende i contenuti dell'Atlante è duplice. Da un lato, essi sono contestualizzabili e in grado di rap-

presentare la molteplicità dei contesti organizzativi e professionali in cui si svolgono le attività e si esercitano le competenze; dall'altro, la struttura dell'Atlante consente di ricostruire le esperienze delle persone in termini di risultati di apprendimento, valorizzabili attraverso combinazioni dinamiche di attività. In questo senso, le ADA rappresentano lo spazio descrittivo di riferimento a cui ancorare le competenze effettivamente agite.

Tradizionalmente, l'analisi del lavoro si fonda su mansionari stabili, poco capaci di rappresentare l'evoluzione delle attività e le competenze esercitate in contesti organizzativi mutevoli. L'Atlante del Lavoro supera questa impostazione, assumendo le ADA come spazi descrittivi neutrali, indipendenti ma tra loro relazionati. Il cuore metodologico risiede nel passaggio da descrizioni rigide a elementi componibili che intercettano la dinamicità dei processi lavorativi senza prescrivere modalità esecutive. L'Atlante opera su due piani complementari: uno informativo, che descrive cicli produttivi, risultati attesi e performance osservabili, e uno classificatorio, che integra i riferimenti ai sistemi CP 2021 e ATECO 2025. Questa articolazione consente una stratificazione progressiva delle competenze reali come esito di processi di apprendimento, ancorate agli standard delle qualificazioni e riferenziate ai livelli del QNQ/EQF.

L'Atlante fornisce uno "schema logico dinamico" per un approccio olistico al *qualification design*, in quanto: privilegia il "cosa" accade in un contesto organizzativo, ossia ciò che ci si attende dall'esercizio di una serie di attività (risultati attesi: prodotto/servizio, performance); rende possibile analizzare il "come" realizzarlo, ossia attraverso quali livelli di autonomia e responsabilità (risultati attesi e schede di caso).

Nei Settori economico professionali (SEP), i processi di lavoro frazionati in sequenze/ADA descrivono output attesi, consentendo correlazioni dirette con gli standard di qualificazione, inclusi quelli della IeFP. Tale associazione apre a processi di aggiornamento che seguono le evoluzioni settoriali – tracciate dagli sviluppi annuali dell'Atlante – e a declinazioni regionali flessibili per fabbisogni territoriali. I Risultati At-

tesi (RA) descrivono le modalità di esercizio delle attività lavorative, mettendo in relazione il “cosa” si fa (cluster di attività) con il “come” si realizza un prodotto o servizio. Specificano le performance attese, le caratteristiche dell’output e le risorse necessarie, consentendo di ancorare qualificazioni scalabili per livelli di complessità (QNQ/EQF) e di identificare micro-situazioni che qualificano gradi di autonomia e responsabilità. Le *Schede di Caso*, collegate ai Risultati Attesi, estendono la ricchezza informativa delle ADA con esempi concreti di contesti, tecniche e risorse, supportando la valutazione e la co-progettazione tra scuole, enti di formazione e imprese, e garantendo omogeneità certificativa a livello nazionale. Ancorate a specifici RA, descrivono oggetti realizzabili in situazioni osservabili e valutabili, fornendo un livello di dettaglio funzionale alla costruzione di prove in situazione. I Risultati Attesi, insieme alle Schede di Caso, si configurano così come dispositivi operativi a forte valenza pragmatica, in grado di connettere l’analisi del lavoro con la progettazione e la valutazione formativa all’interno degli standard delle diverse filiere formative.

Per quanto riguarda gli *impatti sul qualification design* della IeFP, è opportuno tenere conto che nell’ambito dei processi di innovazione e aggiornamento della IeFP, e in particolare lungo le traiettorie avviate da *IeFP Next* (Frisanco, 2025), emerge con chiarezza la necessità di superare assetti eccessivamente rigidi, responsabili dell’obsolescenza delle figure professionali, delle difficoltà nella loro manutenzione; anche in relazione al tema delle competenze trasversali, e dei disallineamenti rispetto ai fabbisogni territoriali e settoriali. In questo scenario, appare comprensibile e in parte opportuno valorizzare il linguaggio dell’attività e della performance come leva di interlocuzione con il sistema produttivo e come strumento per il rilancio della progettazione formativa. La proposta che emerge da *IeFP Next* è quella di indirizzare la programmazione degli standard della IeFP su due livelli: nazionale, con processi di lavoro, set di ADA, attività pertinenti e performance osservabili; regionale, con declinazioni formative (competenze, con il relativo dettaglio delle abilità e conoscenze) ancora-

te alle risorse e tecniche locali, nel rispetto di regole comuni per la validità dei titoli. Le valutazioni potrebbero combinare prove miste: prestazioni pratiche in situazioni simulate e colloqui tecnici su varianti, garantendo omogeneità certificativa con contestualizzazione territoriale.

In tale contesto, l’Atlante del Lavoro mette a disposizione un insieme di riferimenti tecnico-metodologici a supporto della progettazione degli standard, basati su una metodologia di tipo sequenziale. Questa prevede l’associazione dei Risultati Attesi delle Aree di Attività pertinenti - selezionate in funzione del perimetro della qualificazione (ad esempio livelli esecutivi o tecnici) - e la loro successiva articolazione in micro-performance attraverso le Schede di Caso, che consentono di differenziare le prestazioni per livelli di complessità. Gli standard così definiti risultano strutturalmente aggiornabili in coerenza con le evoluzioni dell’Atlante.

L’adozione di tale impianto metodologico consente di perseguire una pluralità di obiettivi di policy: una standardizzazione flessibile, in grado di garantire al contempo la comparabilità a livello nazionale e l’adattabilità ai contesti territoriali; un’elevata capacità di aggiornamento degli standard; l’impiego di un linguaggio maggiormente interoperabile nell’ambito della macro-filiera (ad esempio in relazione a stage, percorsi di alternanza e sistemi duali, ecc.); la scalabilità degli standard lungo l’intera filiera delle qualificazioni triennali e quadriennali; nonché la possibilità di favorire i processi di valutazione dei risultati formativi osservabili e raccordabili con le esigenze del fabbisogno del tessuto produttivo locale e nazionale.

È inoltre importante evidenziare come le risultanze emerse dal lavoro di ricerca INAPP, sviluppato nell’ambito del progetto *meta-modello*, segnalino una criticità ricorrente nella gestione del rapporto tra risultato atteso e competenza da parte di professionisti e progettisti impegnati nei servizi di progettazione formativa. In particolare, l’osservazione di contesti applicativi ha consentito di rilevare come nei Risultati Attesi e, in misura ancora maggiore, nelle Schede di Caso siano esplicitati gli elementi strutturali dell’attività professionale: azione, perimetro di interven-

to, vincoli, criteri e livelli di complessità. Tali elementi risultano funzionali al passaggio dal livello della performance a quello dello standard professionale, della qualificazione o della competenza. Quest'ultima, infatti, non coincide con la singola azione, ma va intesa come struttura dell'agire professionale: la capacità di affrontare e risolvere una famiglia di situazioni, che i Risultati Attesi contribuiscono a delimitare e a rendere osservabile.

La competenza descrive le modalità con cui l'azione professionale viene organizzata, incorporando l'intero agire umano nel contesto e nelle sue relazioni, e rendendolo al contempo osservabile e valorizzabile. In questa accezione, non può essere ridotta né a una semplice esecuzione operativa né a un'etichetta astratta priva di riferimenti situazionali. Lo studio Inapp, in corso per tutta l'annualità 2026, assume come obiettivo la costruzione delle condizioni per un uso consapevole del risultato atteso, inteso come punto di avvio per restituire alla competenza la sua funzione pubblica essenziale, ossia rendere possibili la trasferibilità, la formabilità e il governo delle transizioni.

In conclusione, è possibile affermare che l'Atlante del Lavoro costituisca un sistema a supporto del *qualification design* e dell'allineamento degli standard dell'offerta nazionale di IeFP ai mutamenti dei settori economico-professionali, mettendo a disposizione degli stakeholder strumenti condivisi per descrivere e aggiornare le competenze. Operando in un contesto caratterizzato da rigidità e frammentazione degli standard, l'Atlante fornisce un quadro metodologico unificato che consente di rappresentare e aggiornare le competenze in modo coerente, integrando standard minimi volti a garantire comparabilità, trasferibilità e osservabilità dei risultati di apprendimento. La metodologia permette di progettare e revisionare i sistemi di standard in modo flessibile, senza compromettere la qualità e la responsabilità istituzionale. Tuttavia, l'efficacia del suo utilizzo nella declinazione formativa delle competenze - ancorate a risorse e tecniche locali - dipende dalla condivisione e dal rispetto di regole comuni, necessarie per garantire la flessibilità, preservare la comparabilità e assicurare la governabilità complessiva del sistema.

La nuova filiera tecnologico-professionale e la riconfigurazione della IeFP: il caso della Lombardia

Intervista a Roberto Vicini

Esperto sistemi formativi, consulente Regione Lombardia

Quali requisiti e quale fisionomia devono possedere i percorsi di IeFP nella filiera tecnologico-professionale? Come si caratterizzano questi percorsi in Regione Lombardia?

La Legge n. 121/2024 fissa i requisiti che devono essere soddisfatti da tutti i percorsi di filiera del secondo ciclo. Fermo restando la quadriennalità, la Legge prevede un potenziamento delle dimensioni culturali di base, con particolare attenzione alle competenze linguistiche e logico-matematiche, la caratterizzazione dell'offerta in funzione delle esigenze specifiche dei territori, la facilitazione dei passaggi fra i diversi percorsi, la certificazione delle competenze trasversali, oltre che tecniche. Tutto ciò nel rispetto degli ordinamenti vigenti. Regione Lombardia, a tale riguardo, ha deciso di attivare una propria sperimentazione di percorsi quadriennali di IeFP, contestuale e sinergica rispetto a quella prevista dal MIM per i propri percorsi di Istruzione.

La filiera rappresenta infatti una modalità organizzativa e formativo-metodologica di "integrazione" territoriale di una offerta plurima, di percorsi di Istruzione e formazione di secondo ciclo e terziari non accademici di diverso ordinamento, con partecipazione del mondo dell'impresa e di possibili altri Soggetti territoriali e sviluppo "verticale" verso gli ITS *Academy*. La sperimentazione risponde all'esigenza di porre condizioni che rendano effettiva quest'ultima finalità di accesso all'Istruzione tecnica terziaria da parte degli alunni che hanno frequentato percorsi di IeFP, oltre che di rispetto sostanziale delle

previsioni della norma. Il semplice possesso di un titolo di studio come il Diploma professionale, per altro equivalente come livello (IV EQF/QNQ) a quello dei percorsi di Istruzione secondaria superiore, non può infatti garantire di per sé un positivo accesso all'Istruzione terziaria, se il bagaglio di acquisizioni non prevede anche una specifica caratterizzazione e base di preparazione scientifico-tecnologica, corrispondente al "dominio" culturale dell'ITS *Academy*.

In tal senso, pur nella cornice regolamentare regionale vigente e ferma restando l'uscita di Qualifica al terzo anno, in Lombardia i percorsi di IeFP che entrano in filiera si connotano per una sub-articolazione (2+1+1) che permette di conciliare la dimensione professionalizzante (più specifica al terzo anno e più ampia, ossia di settore e/o processo, nella quarta annualità), con un potenziamento delle dimensioni di competenza linguistica, matematico-scientifica e digitale.

Il profilo formativo in esito, oltre ad una specifica "curvatura" territoriale e in rapporto alla Figura ITS *Academy* di riferimento, si caratterizza inoltre anche per lo sviluppo della componente delle competenze trasversali, realizzato in modo fortemente integrato con quello delle competenze tecnico professionali e culturali. Con riguardo a quest'ultimo aspetto, sulla scia di quanto tracciato dall'Accordo in CR del 18 dicembre 2019 le disposizioni regionali hanno definito alcune regole minime di codifica e di contenuto, in modo da favorire un processo di convergenza e sintesi tra le diverse soluzioni adottate dalle Istituzioni formative.

Se nell'allegato a tale Accordo sono infatti state configurate solo alcune dimensioni

di apprendimento, in forma ancora destrutturata (senza distinzione e articolazione in conoscenze e abilità) e nei termini, generici, di “risorse”, il passaggio ora prospettato è quello di una loro più precisa determinazione in termini di “oggetti” di apprendimento, descritti secondo le regole del sistema nazionale, ossia come competenze sviluppabili sul piano formativo accanto e assieme alle altre competenze di profilo, nonché certificabili durante e al termine del percorso.

D'altra parte, la progettazione del percorso quadriennale di filiera si sviluppa a ritroso a partire dal set di competenze del profilo del Tecnico professionale, che prevede un presidio di dimensioni per l'appunto trasversali, come l'identificare, leggere e interpretare problematiche, anche rispetto a cambiamenti imprevisi, l'identificare e proporre soluzioni possibili, il redigere reporting su “problematiche-soluzioni-risultati” a supporto del processo decisionale, ecc.; dimensioni che ben si connettono con quelle caratterizzanti il profilo del Tecnico superiore (vedi PECuP dell'ITS *Academy*), dove aspetto culturale scientifico, tecnico-professionale e trasversale sono fortemente interrelati.

Su tutti questi aspetti brevemente indicati, Regione Lombardia ha attivato un percorso di accompagnamento, che ha l'obiettivo di supportare i percorsi nelle azioni di progettazione quadriennale, ma anche di monitorare la sperimentazione delle nuove soluzioni organizzative e didattico formative, in specie quelle che riguardano una nuova modalità e nuove forme di sviluppo delle dimensioni di competenza culturali e trasversali. Su queste ultime, infatti, se da un lato esiste sicuramente un grande patrimonio di partec e di attenzioni educative, dall'altro è ancora forte la “babele” descrittiva e di forte disallineamento nelle modalità di sviluppo formativo e valutative.

Quali opportunità e quali possibili criticità per il sistema di IeFP nella partecipazione alla filiera?

La Legge n. 121/2024 - prima opportunità - prevede la partecipazione dei percorsi di IeFP alla filiera con un ruolo non marginale,

bensi strutturale e costitutivo. Da tale previsione, i vari decreti del MIM hanno però più volte cercato di discostarsi, prospettando soluzioni - difformi dalla previsione della norma - per cui i percorsi del sistema regionale venivano a costituire una sorta di elemento aggiuntivo o aggregato a quelli di Istruzione e la filiera stessa fosse un “di cui” della sperimentazione dei percorsi quadriennali erogati dal sistema scolastico.

Questa posizione tende a confondere (con cristallina e pervicace ambiguità) la prima fase di avvio della filiera, avvenuta nell'ambito dell'attivazione dei percorsi sperimentali di Istruzione, con quella “a regime” conseguente all'emanazione della norma, secondo cui è nell'ambito della filiera che vengono attivati anche i percorsi di Istruzione e non viceversa.

A mio avviso, si tratta di un aspetto non marginale o di lana caprina, che può incrinare l'autonomia stessa del sistema di IeFP, tendenzialmente anche sul piano ordinamentale, ossia della sua stessa fisionomia.

La progettazione dei percorsi di IeFP - primo rischio - non può infatti essere considerata come elemento interno di una progettazione elaborata dalle Istituzioni scolastiche e validata dal MIM (tramite gli USR). Regione Lombardia - ma non solo: vedasi quanto fatto dalla Regione Friuli-Venezia Giulia -, riguardo all'attivazione dei percorsi di filiera, ha tenuto ferma la modalità procedurale che prevede una distinzione tra le azioni di raccolta delle candidature e di validazione dei “progetti di filiera” in capo al MIM da un lato e quelle realizzate per le Istituzioni formative, in capo alla Regione stessa.

La formalizzazione delle filiere, articolate in reti territoriali, non può poi essere confusa con la validazione delle proposte progettuali dei percorsi che intendono farne parte; ne costituisce anzi la condizione di attivazione e, come tale, deve precedere la loro validazione. Regione Lombardia ha inoltre più volte sottolineato - in coerenza con la norma - come lo schema 4 + 2 non configuri un percorso sessennale, dove la IeFP (ma anche gli stessi percorsi di Istruzione) devono assumere il Profilo dell'ITS di riferimento come elemento “strutturante” il proprio percorso: tutti i percorsi di secondo ciclo, IeFP compresa,

devono rispettare il proprio ordinamento e i relativi standard di apprendimento.

Tutto ciò vale anche per quanto concerne il rapporto con l'Istruzione professionale, con riguardo al nodo dell'accesso all'esame di Stato - o maturità che dir si voglia. Com'è noto, infatti - seconda opportunità -, la Legge n. 121/2024 permette agli alunni di IeFP in uscita dai percorsi di filiera di accedere direttamente (senza anno aggiuntivo di IFTS o integrativo) all'ITS *Academy* e all'esame di maturità presso un IP, previa validazione dei percorsi *"attraverso un sistema di valutazione dell'offerta formativa erogata dagli Istituti regionali, basato sugli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti predisposte dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)"*.

Una lettura - secondo rischio - che è circolata a dire il vero anche tra alcuni Enti di formazione, è quella per cui i percorsi di IeFP di filiera curvano *tout court* verso l'esame statale di maturità e per questo devono essere progettati assumendo come riferimento il Profilo dell'indirizzo di IP presso cui si svolgerà.

Si tratta di una lettura per altro presente nelle prime bozze elaborate dal MIM del Decreto c.d. "INVALSI", attuativo della norma, che deve esplicitare le modalità e condizioni di accesso sia agli ITS, che all'esame statale presso un IP. In tali bozze si prospettava infatti una soluzione per cui tutti gli alunni del percorso di IeFP accedevano direttamente all'esame statale e che per questo fosse necessaria una "integrazione" strutturale con l'IP di riferimento.

È evidente come ciò costituisca una surrettività riproposizione - a ciclo ricorrente, a quanto pare - dell'assorbimento della IeFP nella IP, magari in nome di una via italiana alla VET, nell'ambito della TVET della filiera. Gli emendamenti proposti dalle Regioni hanno inteso specificare che non è il percorso di IeFP in quanto tale ad essere finalizzato all'esame statale e che l'accesso a quest'ultimo non è sostitutivo di quello di Diploma professionale, bensì costituisce una opportunità ulteriore per gli alunni che intendano avvalersene e ne facciamo esplicita richiesta. Con questa sottolineatura si evidenzia anche come la partecipazione alla filiera non costi-

tuisca una sorta di via obbligata e di sistema per la IeFP, che deve anzi assumere una prospettiva più ampia, ridisegnandosi secondo una linea che contiene anche questa variabile di raccordo e sviluppo verso l'Istruzione, ma senza appiattirvisi, tenendo ferma la barra e la logica dello sviluppo professionale.

Un ultimo, se vogliamo più complessivo rischio è quello di una possibile "scolasticizzazione" del sistema, conseguente al potenziamento dell'area scientifica e culturale richiesto dalla Legge. Tale caratterizzazione dei percorsi quadriennali di filiera, per la IeFP deve infatti avvenire nell'alveo e come sviluppo della propria specifica fisionomia, non in termini - snaturanti - di un semplice e riduttivo ampliamento delle ore e/o dei contenuti teorici degli ambiti di disciplina previsti per lo sviluppo delle competenze culturali.

Quali sono il contributo specifico e il valore aggiunto che la IeFP porta all'interno della filiera?

Direi che il valore aggiunto che la IeFP porta nelle filiere è sé stessa. Mi spiego, aggranciandomi ad es. all'ultimo aspetto richiamato.

La sfida che oggi attende tutti i sistemi formativi (istruzione compresa) è quella legata al superamento del modello "disciplinare" costituitosi a partire dall'800 nell'ambito delle Università europee, che fa perno sulla classificazione dei contenuti di conoscenza e adotta tale schema e ordine classificatorio come criterio di costruzione dei curricula, di sviluppo e valutazione degli apprendimenti, oltre che di organizzazione degli stessi e di determinazione dei requisiti dei docenti. Tutte le c.d. riforme o processi innovativi che hanno interessato il mondo della scuola (si pensi da ultimo al tema delle "competenze", a quello della personalizzazione o ai vari margini di flessibilità e autonomia attribuiti alle Istituzioni) non hanno di fatto inciso su tale modello, bensì reso semplicemente più complesso.

Ora, superare tale impostazione è possibile a condizione di passare da un approccio trasmissivo ad uno per così dire "generativo", che punta sui processi (di comprensio-

ne, soluzione, valutazione, ecc.) più che sui contenuti e si muove in modo trasversale tra i diversi ambiti del sapere. Va superata in specie non solo la separazione, ma la stessa distinzione di teoria e pratica, a favore di una “pratica teorica” e di una teoria che emerge e sta in piena linea di continuità con il piano dell’esperienza (vedi E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*).

Parallelamente, va scardinato il sistema organizzativo stesso dell’apprendimento, rivolto a gruppi classe e basato su scansioni di progressione temporali astrattamente omogenee (annuali).

In tutto questo, la IeFP ha carte vincenti da giocare e un contributo decisivo da offrire a tutto il sistema nazionale di Istruzione e Formazione, perché per tradizione più incline all’approccio personalizzato, capace di coniugare teoria e pratica in situazioni reali ed esperienziali, oltre che per l’essere un si-

stema più flessibile, non ingessato organizzativamente come quello scolastico. Il lavoro di definizione delle “casistiche” (casi concreti ed esemplificativi di esercizio) delle competenze culturali e trasversali che, nell’ambito della sperimentazione dei percorsi quadriennali di filiera della IeFP, Regione Lombardia sta realizzando in collaborazione con la Regione FVG, sta dimostrando la concreta praticabilità dell’ipotesi di forme di insegnamento-apprendimento realmente trasversali ed esperienziali, anche per l’ambito tradizionalmente più legato all’approccio teorico astratto come quello culturale.

Tale soluzione garantisce anche una base attendibile per la certificazione intermedia dei risultati di competenza sui diversi livelli EQF, facilita la capitalizzazione degli stessi e la costruzione di curricula personalizzati.

Ma è questo un tema che richiederebbe certamente una più ampia trattazione.

L'aggiornamento dei Repertori della IeFP e le prospettive di evoluzione dei sistemi regionali di IeFP

Intervista a Franco Pozzi

Direttore generale CNOS-FAP Lombardia

Partiamo dal quadro generale. Che cosa pensi della necessità di aggiornamento del Repertorio nazionale del 2019 e di quello regionale, rispetto ai cambiamenti in atto nel sistema produttivo e nel mercato del lavoro? Su che cosa si dovrebbe basare questo lavoro (figure professionali, Atlante nazionale del lavoro, mercati del lavoro regionali, ...)? Come dovrebbe essere impostato (rispetto agli standard formativi, ai livelli EQF, ai dispositivi di certificazione, ...) e da chi dovrebbe essere gestito (Ministero, Regioni, ...)?

L'elemento che ritengo fondamentale, in relazione alla necessità di aggiornamento dei Repertori Nazionali e Regionali, è la "manutenzione" dello stesso, per tenerlo costantemente aggiornato e con la capacità di avere uno "sguardo" sulle professioni del futuro e non solo sul presente. La Formazione Professionale è caratterizzata infatti da percorsi triennali e quadriennali che, attraverso le filiere, hanno un ulteriore sviluppo su percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) e su quegli degli Istituti Tecnologico Superiori delle Fondazioni ITS Academy. Progettare oggi un repertorio significa avere una continua e costante "attenzione prospettica" a quello che potrà essere il mondo del lavoro e delle professioni tra tre, quattro, sei, sette anni. Auspicherei quindi che vengano valorizzate

le progettazioni di "filiera", in modo che i percorsi possano avere uno sviluppo chiaro, senza ripetizioni "interne" di tematiche e argomenti, ma con un chiaro segnale di "crescita progressiva" basata sulla pluriennalità dell'offerta.

L'Atlante Nazionale del Lavoro è sicuramente una bussola fondamentale, ma proprio per questo deve essere il primo riferimento che deve essere mantenuto, aggiornato e sviluppato. Il secondo riferimento importante è la classificazione EQF, che deve sempre rappresentare un elemento basilare nelle progettazioni di filiera. Le certificazioni, che è fondamentale mantengano il loro stretto legame con i livelli EQF, completano l'iter di progettazione in quanto permettono di stabilire le "pietre miliari" di riferimento a cui la pianificazione progettuale deve guardare e mirare. In merito alla gestione del repertorio, credo sia fondamentale avere una regia nazionale, con la partecipazione delle Regioni e del mondo produttivo, che consenta di mantenere un riferimento nazionale standardizzato di base.

La flessibilità del sistema deve poi permettere di progettare e aggiungere profili professionali in base alle esigenze regionali, locali e dei comparti produttivi, e deve essere accompagnata possibilmente dallo sviluppo di una piattaforma software di ausilio alla progettazione dei percorsi, che consenta di avere strumenti flessibili e, al contempo, di raccogliere in una banca dati comune tutte le innovative idee progettuali che dovessero svilupparsi dai territori.

Come vedi il lavoro fatto dalla e nella Regione Lombardia sulla filiera tecnologico-professionale e quali ricadute pensi possa avere sull'evoluzione del sistema regionale di IeFP?

Regione Lombardia si è mossa, a partire da primi mesi del 2024, con l'istituzione di una Cabina di Regia e di gruppi tecnici di accompagnamento che hanno portato alle decretazioni (agosto 2024) delle "Indicazioni per l'attuazione e la progettazione delle filiere e disposizioni per i percorsi quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP)" (Dgr 2954, 5/8/24) e dei "documenti di riferimento per la progettazione delle reti e per l'attuazione dei percorsi quadriennali di IeFP a seguito della Dgr n. XII/2954 del 05/08/2024" (Decreto 12267 del 6/8/24).

Questi decreti hanno consentito di dare un primo profilo "di forma e di sostanza" ai percorsi sperimentali 4+2 implementati nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale. Da qui si sono avviati i lavori di progettazione da parte dei singoli Enti di Formazione Accreditati e delle numerose Filiere costituite. Regione ha quindi costituito, in collaborazione con l'Assistenza Tecnica e con l'Associazione degli Enti di Formazione (AEF), un gruppo di accompagnamento della sperimentazione.

Il gruppo ha, come prima cosa, raccolto i vari sviluppi progettuali degli Enti e delle Filiere, con riferimento a maggio 2025 (quasi al termine del primo anno del primo gruppo di percorsi sperimentali avviati). In base all'analisi dei documenti raccolti, ha impostato un percorso di accompagnamento e formazione dei progettisti degli Enti, basato su tre linee tematiche (progettazione per competenze e analisi repertori, valutazione, buone prassi organizzative), attualmente in fase di svolgimento. Progressivamente saranno avviati dei gruppi di lavoro insieme ai referenti degli Enti, per lavorare insieme su un modello di riprogettazione dei percorsi basati sulle *Casistiche di Esercizio*, in collaborazione e dialogo con analoghi gruppi di lavoro della Regione Friuli-Venezia Giulia. Tutta questa attività ha una grande prospettiva di "ricaduta" potenziale,

ma paga al contempo il fatto che, a livello nazionale, mancano ancora alcune "regole del gioco". Questo non consente, ad oggi, di avere l'intera cornice e struttura all'interno della quale sviluppare una progettazione completa.

Quali sono le priorità di azione che come Enti (e come CNOS-FAP) ritenete di portare avanti nel breve-medio periodo?

Come CNOS-FAP Lombardia riteniamo che le attuali priorità siano:

- Proseguire e realizzare effettive progettazioni di "filiera", in dialogo e scambio costruttivo con gli altri partner (scuole, ITS Academy, aziende);
- In base alle progettazioni in sviluppo, implementare buone prassi organizzative e gestionali che consentano di aggiornare le linee guida indicate da Regione per i percorsi sperimentali;
- Formare i formatori e lo staff di tutoraggio e coordinamento delle sedi perché possa accompagnare gli studenti verso i percorsi di Formazione Tecnica Superiore;
- In dialogo con gli ITS Academy, progettare e attivare percorsi di Formazione Superiore (IFTS e ITS) in accordo con le realtà produttive del territorio, in modo da potenziare l'offerta formativa e consentire agli studenti dei percorsi 4+2 di poter confluire con successo nel "+2";
- Aggiornare costantemente l'offerta formativa, in modo da renderla realmente legata allo sviluppo del mondo del lavoro e delle professioni.

Come Enti, credo sia importante costruire un "modello educativo e formativo" condiviso sul tema 4+2, che non vada a sostituire di default e in modo integrale il sistema IeFP esistente, ma che consenta di fornire al sistema una nuova opportunità formativa al servizio degli studenti, delle famiglie e dei territori e che si affianchi a tutto quello che la FP ha costruito in questi anni. Le visioni tra gli Enti su questi temi non sono tutte uguali e ritengo sia utile e importante sviluppare un lavoro di sintesi dei "pensieri" e delle mission per valorizzare le opzioni e le opportunità che le innovazioni di sistema possono portare.

Le imprese più avanzate riconoscono che la cooperazione autentica nasce solo quando esiste un orizzonte valoriale condiviso. Il *Manifesto for Human-Centric Organizations* promosso dal World Economic Forum afferma: «Le organizzazioni orientate all'uomo costruiscono valore sostenibile mettendo al centro fiducia, responsabilità e scopo condiviso.»⁴

Come si può formare il lavoratore plus? Per comprenderlo, va considerato innanzitutto il fenomeno crescente della criticità degli *entry level*, ovvero i neodiplomati che falliscono o faticano eccessivamente nelle prime esperienze di lavoro non perché “non sanno”, ma perché non riconoscono ancora il senso delle azioni, non decifrano i codici impliciti del contesto, non hanno interiorizzato il modo in cui quella comunità affronta problemi, errori, responsabilità.

Per formare un lavoratore plus, non basta quindi aggiornare i tradizionali programmi di insegnamento e le procedure operative, ma serve un'impostazione qualitativamente nuova che implica una revisione profonda dei sistemi formativi e organizzativi; diventa essenziale coltivare capacità riflessive, pensiero critico, senso etico del lavoro, identità professionale aperta e dinamica e soprattutto partecipazione alla comunità all'opera nelle sue molteplici relazioni con la comunità sociale più vasta.

Il lavoratore plus è un soggetto non frammentato ma integro, per il quale la preparazione culturale e la competenza tecnica sono rese vive entro una maturazione personale caratterizzata da vere e proprie virtù come l'apertura e la curiosità, la dedizione, la responsabilità e la realizzazione di sé come dono agli altri ed alla comunità. Viviamo infatti in un tempo storico che richiede soggetti capaci di orientarsi nell'incertezza, secondo il principio della sostenibilità, senza rinunciare al senso.

Ciò richiede non più un organismo limitato all'istruzione o all'addestramento, ma un vero e proprio *luogo educativo* nel quale un corpo insegnante coeso mostra nel proprio operare le stesse qualità della figura professionale che intende formare negli studenti; dove la stessa organizzazione presenta i caratteri della comunità e la medesima apertura al mondo che caratterizza l'impresa contemporanea.

Due paradigmi formativi da superare: istruzione e addestramento

Molti percorsi formativi, soprattutto di tipo scolastico e accademico, si fondano sul *paradigma dell'istruzione*: acquisizione di concetti, modelli e teorie,

⁴ WEF, *Human-Centred Organizations*, 2022.

eventuale applicazione pratica in contesti simulati o marginali, ingresso nel mondo del lavoro come “vera” prova finale.

Questa impostazione presuppone che la conoscenza sia prodotta fuori dall’azione e che il lavoro sia il luogo in cui tali conoscenze vengono semplicemente “usate”. È un’idea che John Dewey ha criticato con decisione già all’inizio del Novecento, chiarendo che quando la conoscenza è separata dall’azione, diventa informazione inerte.⁵

In tale prospettiva, molti *entry level* arrivano al lavoro con un lessico concettuale corretto, una buona capacità di ripetere procedure descritte, ma una scarsa padronanza delle situazioni reali, che sono sempre ambigue, relazionali, cariche di imprevisti. In tal modo, l’esperienza lavorativa iniziale è vissuta come uno shock: le situazioni non “seguono” i modelli studiati, le decisioni devono essere prese senza istruzioni complete, il sapere teorico non indica automaticamente cosa fare. Il risultato è un sentimento diffuso di insicurezza, inadeguatezza e dipendenza, che rallenta l’inserimento e la crescita professionale. Ciò prova che, quando l’esperienza è concepita come applicazione di teorie già date, essa perde il suo valore formativo. Non è più il luogo in cui si genera conoscenza, ma uno spazio subordinato e spesso tardivo.

Altri percorsi, specialmente quelli previsti nel sistema duale, formano gli allievi secondo il *paradigma dell’addestramento*: accanto ad una “spolveratura” di cultura di base acquisita presso il Centro di Formazione Professionale, prevedono un’estesa area tecnico pratica svolta presso l’impresa in cui, secondo sequenze operative lineari e per imitazione dei tutor aziendali, gli allievi acquisiscono abilità standard, accompagnate da regole, procedure e attenzioni che, trasmesse spesso implicitamente dagli adulti, consentono loro di svolgere il lavoro con diligenza.

L’esperienza lavorativa acquisisce un ruolo centrale non solo nel quadro orario, ma anche nella mentalità e nell’identità trasmessa dagli adulti agli allievi, che possiamo chiamare *operativismo*, un modo di pensare secondo cui il valore del lavoro risiede solo nella parte strettamente esecutiva dei compiti, mentre la teoria essendo astratta si pone su un piano di minor valore; di conseguenza, la conoscenza di ciò che serve per lavorare è quella acquisita tramite l’esperienza pratica, mentre l’aula è il luogo in cui si imparano le nozioni di supporto come i linguaggi, i principi scientifici, i calcoli matematici e il diritto.

Questo tipo di operatore acquisisce una preparazione pratica limitata dalla situazione concreta in cui si è addestrato, riferita inoltre alle sole operazioni standard; in tal modo la sua preparazione risulta parziale, mentre il suo sguardo è limitato ad una *parte* senza la possibilità di vedere il *tutto* entro cui si colloca e trova un senso compiuto.

⁵ DEWEY J., *Esperienza ed educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Una volta formati, gli allievi addestrati risultano molto utili in contesti statici ma, tranne coloro che possiedono una naturale intelligenza intuitiva e sintetica, si trovano spaesati in ambienti più complessi, soggetti a cambiamenti continui ed alla necessità di mutare lo sguardo ed esprimere doti intuitive e creative.

Il valore dei due paradigmi dell'istruzione e dell'addestramento si è oramai logorato a causa delle smentite provenienti dalla realtà; ma a guardar bene non esistono più nella forma *pura*, in quanto ciascuno dei due è stato aggiornato e corretto da pratiche di tono differente, così che oggi ci troviamo davanti a quelle forme composite e disordinate di pratiche didattiche a cui volentieri si attribuisce la parola "contaminazione". Ma potrebbe trattarsi di una fase liminale in transizione che si concluderà sperabilmente con una più chiara consapevolezza del paradigma formativo appropriato ai tempi che stiamo vivendo.

In parte, è ciò che sta avvenendo con la riforma delle filiere tecnologico-professionali.

Il contributo della IeFP al tentativo di riforma del VET italiano

Il mondo della IeFP può affrontare la sfida del livello terziario del VET italiano potendo beneficiare di una peculiare metodologia formativa dimostratasi feconda nei percorsi triennali ed in quelli quadriennali (sia pure scontando l'eccessiva varietà di intenti pedagogici), fondata sui tre assunti: puntare su una partecipazione degli allievi nel modo dell'ingaggio di gruppo in compiti di realtà progressivi, fare dell'esperienza l'aggancio che rende significativi gli apprendimenti, fornire una cultura ancorata alle situazioni reali ed al contesto di esercizio del lavoro. Tutto ciò vissuto non in un *ambiente* asettico, ma in un *luogo* educativo in cui tutto risuona di una proposta di vita che riguarda la persona nella sua integralità.

La ricerca sui quarti anni ha consentito di prendere consapevolezza di un promettente processo di rinnovamento del curriculum ordinario che è già in atto da qualche tempo⁶. Il livello terziario, che completa il percorso dell'offerta formativa IeFP, impone però agli Enti IeFP un vero e proprio salto di qualità, lungo tre piste di intervento:

- abilitare gli allievi ad affrontare *compiti sfidanti e veramente complessi*, quelli che non consentono una conoscenza previa di tutte le variabili in gioco,

⁶ NICOLI D., SALATIN A., *L'offerta formativa verticale IEF. Indagine sui quarti anni e indicazioni per la riprogettazione dei percorsi formativi nella prospettiva delle filiere tecnologico professionali*, Roma, CNOS-FAP, 2025.

in quanto si rivelano solo lungo il cammino; dove l'esperienza è discussa, narrata, accompagnata da riflessione ed approfondimento teorico, di modo che gli allievi possano decidere un percorso d'azione che conduca all'esito atteso, per poi verificarne l'efficacia; dove l'errore è stimolo per approfondire e fare meglio;

- fornire loro una *padronanza culturale più profonda e allo stesso tempo più viva*, ancorandola al mondo in cui abitiamo con i suoi problemi ma pure le sue meraviglie, dotandoli di un *habitus* in cui il lavoro è vissuto come compito civico a favore degli altri e della comunità, che considera chi vi agisce come un vero ricercatore capace di contribuire all'incremento della cultura;
- suscitare in loro *l'amore per la vita ed una ragionevole speranza nel futuro*, assieme alle virtù morali che procurano levità, padronanza di sé e gioia derivante dal praticare liberamente il bene.

Vi sono però due ostacoli che occorre superare in quanto possono inficiare il salto di qualità di cui ho parlato poc'anzi:

- innanzitutto, va evitato il "*bricolage progettuale*" che consiste nell'aggiungere dei moduli formativi integrativi ad un curriculum semplice e ordinario, mirato alla formazione del lavoratore esecutivo, producendo così una tendenza all'estensione del curriculum stesso piuttosto che alla sua organicità e profondità. Quella del bricolage è una pratica che rende difficile mettere a punto una strategia formativa davvero efficace nel formare la figura del lavoratore plus.
- Considerare con la giusta attenzione le criticità del modello formativo del sistema duale in quanto la rigida e grossolana ripartizione tra l'attività svolta in impresa (l'area professionale) e quella presso il CFP (i moduli culturali), in assenza di una progettualità veramente unitaria e ancorata a solidi fondamenti culturali e metodologici, crea barriere insuperabili all'opera di rinnovamento del curriculum dell'educazione al lavoro.

È pertanto necessario mettere mano ad una vera revisione del curriculum IeFP, di modo che l'intera offerta formativa in tutti i suoi tre livelli sia organica ed attuale, caratterizzata dalla centralità dell'allievo e degli allievi, traendo ispirazione dalle migliori esperienze presenti nel mondo degli Enti di Formazione Professionale. L'aggiunta del livello terziario rende infatti più chiaro il percorso verticale come cammino di crescita della persona, del cittadino e del lavoratore del tempo nuovo, da cui emerga la centralità del quarto anno come diritto-dovere di istruzione e formazione. In tal modo sarà possibile arricchire l'intera filiera formativa a partire dalla qualifica e passando dal diploma professionale, dotandola di una intenzionalità pedagogica e di una struttura didattica organica e progressiva.

Il passo in avanti che il mondo della IeFP è chiamato a svolgere presenta molte assonanze con il modello formativo degli ITS, nella sua duplice stratificazione:

- nel livello che possiamo chiamare della “*ossatura progettuale*”, poiché reso obbligatorio e vincolante dalle norme e sostenuto dall’azione di monitoraggio, troviamo una durata intensiva, una significativa presenza di docenti provenienti dal mondo del lavoro, un tirocinio esteso, una progettazione condivisa con le imprese;
- nel livello più *evoluto*, troviamo diverse interessanti esperienze di didattica attiva dotate di una certa profondità metodologica con laboratori e project work, dove viene attuato il metodo formativo dei casi di studio e vi si ritrovano altri elementi di pregio quali tutoraggio, valutazione autentica, integrazione sistematica fra aula–laboratorio–impresa.

Il movimento dell’umanesimo dell’economia e del lavoro come banco di prova della fecondità della pedagogia salesiana

Il 4+2 rappresenta un interessante banco di prova della fecondità della pedagogia Salesiana, in quanto è un tentativo di rinnovamento del sistema formativo in consonanza con l’attuale movimento dell’umanesimo dell’economia e del lavoro, un fenomeno non adeguatamente considerato dalla letteratura *mainstream* e dal “dibattito” oggi tutto assorbito dalla questione dell’intelligenza artificiale con i tipici scontri tra estimatori e catastrofisti, così come è avvenuto in ognuna delle precedenti rivoluzioni tecnologiche.

Quello che sta prendendo forma non è un umanesimo presuntuoso come la versione che ha accompagnato la fase storica della modernità, ma delinea una presenza umana rispettosa dell’equilibrio ecologico e sensibile verso tutto ciò che è indisponibile e che conferisce senso al vivere: se l’uomo *presuntuoso* ritiene che il mondo ricada completamente nel proprio raggio di azione, l’uomo *incantato* sa porsi con umiltà di fronte a quella porzione di realtà che irrompe da fuori e rimane sempre “indisponibile”.⁷ Egli intuisce la *presenza del sacro nel reale*.

La pedagogia salesiana viene considerata in molti manuali come un approccio assimilabile alla categoria dell’attivismo educativo, ma la sua peculiarità sta nel non ridursi affatto né ad una metodologia né tantomeno ad una tecnica didattica; essa non considera l’esperienza del lavoro e della sua formazione come una tecnica di adattamento del soggetto umano alle esigenze considerate “categoriche” del mondo economico, bensì come parte costitutiva dell’opera edu-

⁷ HARTMUT R., *Indisponibilità. All’origine della risonanza*, Brescia, Queriniana, 2023.

cativa cui sono chiamati tutti gli attori in gioco, intesa come l'impegno morale nel fornire ai giovani la possibilità di sviluppare appieno le potenzialità insite nel proprio essere.

La differenza decisiva della pedagogia di don Bosco rispetto alle manualistiche psico-tecnodidattiche consiste nella *visione antropologica* che la alimenta: il giovane non è riducibile a risorsa umana né a destinatario passivo di istruzione o addestramento tecnico-professionale, ma è un soggetto desideroso di conoscere sé stesso ed il mondo circostante e proteso verso il proprio farsi umano in un dinamismo di crescita che coinvolge tutte le sue dimensioni: morale, spirituale e professionale.

L'educazione al lavoro della persona intera trae origine dalla scoperta della propria vocazione e dei propri doni come intervento divino nella propria vita, come sorgente di luce e di forza-passione, i due ingredienti decisivi per intraprendere il cammino di compimento della propria vita.

Il lavoro non è pertanto una parte a sé stante dell'esistenza, ma è inserito in una visione di senso pieno, come cooperazione all'opera creatrice di Dio e servizio al bene comune.

La formazione tecnico-professionale avviene in un clima di fiducia, prossimità educativa e accompagnamento personale, in cui l'apprendimento avviene tramite la via didattica, l'esempio personale degli adulti ed il clima che si vive nei luoghi educativi in cui si svolge il percorso degli allievi.

L'educazione è una profezia buona, una forma speciale d'amore e di lode a Dio che sorge dalla vita trasformata dei giovani che beneficiano della maestria degli adulti, e che conquista anche questi ultimi in quanto sollecitati a rinnovare la loro propria esistenza dai loro educandi che in tal modo assumono anch'essi un misterioso profilo di magister *per Grazia*.

Il grido silenzioso

Dalla mappatura delle fragilità alle nuove risposte educative nei Centri di Formazione Professionale salesiani della Lombardia

ARAGOSTI MARTINA, BENASSI LUCA, GOSO NICOLETTA¹

1. Introduzione: Il contesto della povertà educativa in Lombardia

Il panorama socio-educativo della Lombardia si trova oggi di fronte a un paradosso strutturale. Da un lato, la regione si conferma il motore economico del Paese, con un sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) capace di garantire un tasso di occupazione o di prosecuzione degli studi che sfiora il 90%² per gli allievi dei Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP Lombardia. Dall'altro, emerge con forza una "zona d'ombra" popolata da giovani che, pur essendo inseriti in un percorso formativo, manifestano segnali di un disagio profondo, spesso invisibile ai parametri statistici tradizionali. È quello che abbiamo definito il "grido silenzioso": una richiesta di aiuto che non si manifesta necessariamente con la devianza conclamata, ma attraverso la frammentazione dei legami familiari, la mancanza di adulti significativi di riferimento, la mancanza di competenze trasversali indispensabili (sia di soft che di life skills), e la conseguente incapacità di adattarsi ad un sistema scolastico, scivolando facilmente nel ritiro sociale o nella dispersione scolastica.

Il contesto demografico aggrava questo quadro. Come rilevato dai dati PoliS-Lombardia 2025³, la Regione attraversa un processo di "degiovanimento"⁴ costante, con un indice di vecchiaia in crescita e una popolazione minoritaria

¹ Operatori Ufficio di Pastorale Giovanile Ispettorica Salesiana Lombardo Emiliana.

² FONDAZIONE "SALESIANI LOMBARDIA PER LA FORMAZIONE ED IL LAVORO - CNOS-FAP", *Bilancio Sociale 2023/2024*, Milano, 24 giugno 2025, p. 77.

³ FONDAZIONE POLIS-LOMBARDIA, *LOMBARDIA - I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano, 2025.

⁴ Degiovanimento: s. m. Progressiva penuria di giovani, in *Treccani.it - Vocabolario Treccani on line*, Istituto della Enciclopedia Italiana, www.treccani.it, (ultima consultazione: 16/02/2026).

(0-17 anni) che rappresenta solo il 15,5% del totale. In questo scenario, ogni singolo percorso di abbandono scolastico rappresenta una perdita irreparabile per la coesione sociale del territorio. La povertà educativa viene definita come “la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”⁵. Dunque, essa non deve essere intesa meramente come mancanza di risorse economiche, sebbene la povertà relativa colpisca il 16,1% dei minori lombardi⁶, ma come una povertà di opportunità, di relazioni e di aspirazioni.

I dati Istat (2025) e le audizioni parlamentari sul tema confermano che la dispersione scolastica in Italia resta una ferita aperta, con il Nord-Ovest che, pur mantenendo standard europei più elevati rispetto al Mezzogiorno, vede crescere la quota di “dispersione implicita”: ragazzi che ottengono un titolo di studio **senza aver acquisito le competenze minime necessarie per una cittadinanza attiva**. All’interno dei CFP, questa realtà è tangibile. Il sistema della formazione professionale accoglie per missione istituzionale e carismatica le fasce più fragili della popolazione scolastica, fungendo spesso da “ultima opportunità” prima della definitiva fuoriuscita dai circuiti formativi.

Tuttavia, il cambio di paradigma osservato negli ultimi anni ci dice che la fragilità non è più una condizione statica legata alla provenienza geografica o al reddito. Essa è diventata fluida, trasversale e profondamente legata al benessere psicologico. Il post-pandemia ha accelerato l’esplosione di disturbi d’ansia, fenomeni di isolamento (Hikikomori) e una generale difficoltà dei giovani a immaginare il futuro. La ricerca “Il grido silenzioso” nasce proprio da qui: dall’esigenza di non accontentarsi dell’eccellenza dei risultati occupazionali, ma di rivolgere lo sguardo a quella percentuale compresa tra il 15 e il 20% di utenza che abbandona, che cade o che rimane invisibile, per costruire risposte che siano strutturali e non emergenziali.

In questa cornice, il Sistema Preventivo di Don Bosco si rivela di estrema attualità. Esso richiede di “anticipare” il disagio attraverso la “presenza costante” dell’educatore, la creazione di un ambiente “casa” e la valorizzazione della persona. L’articolo esplorerà dunque come la mappatura dei bisogni reali degli studenti possa trasformarsi in una strategia politica ed educativa capace di dialogare con le istituzioni regionali, gli enti filantropici e il Terzo Settore, per un welfare che non lasci indietro nessuno.

⁵ SAVE THE CHILDREN, «Che cos’è la povertà educativa: definizione e cause», Save the Children Italia, 22 giugno 2022, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>.

⁶ Cfr. ISTAT, *Rapporto BesTerritoriali 2024: Lombardia*, Roma, 2024, p. 1.

2. Metodologia della ricerca e quadro di riferimento

La ricerca “Il grido silenzioso” non si configura come una semplice indagine statistica, ma come un’operazione di ricerca operativa volta a generare un cambiamento strutturale nell’approccio educativo nei confronti dei ragazzi più fragili e vulnerabili dei Centri di Formazione Professionale (CFP). L’indagine, avviata a novembre 2024, ha adottato una metodologia mista (qualitativa e quantitativa) per garantire una comprensione integrale del disagio giovanile.

Il disegno della ricerca si è articolato su tre livelli di ascolto complementari:

- **Interviste semi-strutturate a 15 “testimoni privilegiati”:** sono stati coinvolti direttori di sede, catechisti, consiglieri e formatori esperti, scelti per il loro punto di osservazione privilegiato delle dinamiche quotidiane.
- **Questionari strutturati rivolti a 69 operatori:** tecnici di laboratorio, formatori e tutor hanno risposto a quesiti mirati a rilevare la percezione della fragilità dei propri studenti e i bisogni formativi necessari per accompagnare ragazzi in difficoltà in modo efficace e sostenibile.
- **La voce degli studenti:** un campione di **652 giovani** frequentanti i cinque CFP salesiani della Lombardia (Arese, Brescia, Milano, Sesto San Giovanni e Treviglio) ha partecipato attivamente alla rilevazione, offrendo dati preziosi sul proprio vissuto emotivo e sulle difficoltà percepite.

La base su cui si fonda l’intero progetto risiede nel **Sistema Educativo Preventivo di Don Bosco**. In un’epoca caratterizzata da una vulnerabilità sociale giovanile, ovvero una zona grigia tra inclusione ed esclusione conclamata, il paradigma salesiano agisce attraverso i pilastri della ragione, della religione e dell’amorevolezza. L’obiettivo strategico è duplice: decodificare le variabili del disagio sociale che conducono alla condizione di NEET (Not in Education, Employment or Training) e trasformare la complessità del disagio in opportunità concrete di reinserimento e autonomia. Questo approccio si inserisce nel quadro dello sviluppo umano integrale, dove l’educazione non è solo trasferimento di competenze tecniche, ma un processo di crescita che abilita il giovane all’esercizio della cittadinanza attiva.

3. Gli esiti: le 18 sfumature della fragilità giovanile

L’analisi integrata dei dati ha permesso di identificare **18 macrocategorie di fragilità** tra gli studenti più vulnerabili dei CFP della Lombardia. Non siamo di fronte ad una povertà esclusivamente economica ma emerge un intreccio complesso di privazioni relazionali, emotive e cognitive.

Di seguito vengono analizzati i **cinque profili più rilevanti** emersi dalla mappatura e che sono alla base dello studio per le progettualità future.

3.1. Povertà relazionale e fragilità familiare

Il profilo prevalente tra i ragazzi più vulnerabili evidenzia contesti familiari e sociali fragili e sradicati. Molti dei “testimoni privilegiati”, intervistati per l’indagine avviata, definiscono questi giovani come “soli” o “invisibili”: adolescenti che non hanno adulti di riferimento significativi a casa o che convivono con figure genitoriali inadeguate o incapaci di gestire la relazione educativa.

Andando ad analizzare le risposte date dai ragazzi intervistati, è interessante notare come il 41,9% di loro identifichi la relazione con la famiglia come una problematica comune tra i propri coetanei. Per una percentuale molto più piccola, ma comunque da attenzionare (4%), questa problematica li riguarda direttamente.

Più nel dettaglio, il 6% degli intervistati considera la figura materna mediamente, poco o per nulla importante, mentre questa percentuale sale al 10,6% per quanto riguarda la figura paterna.

Questa “povertà familiare” si traduce in una dinamica relazionale scomposta che influisce pesantemente sul benessere emotivo e sul rendimento scolastico.

3.2. Microcriminalità e contesto violento

Il 55,8% dei ragazzi indica il vivere in contesti violenti come una condizione ordinaria dei propri coetanei, segnale di una normalizzazione dell’aggressività quotidiana.

A sostegno di tale percezione, i “testimoni privilegiati” segnalano la presenza nei Centri di Formazione Professionale di ragazzi in situazione di devianza, o che vivono in contesti di microcriminalità, con provvedimenti di messa alla prova o che hanno avuto provvedimenti nel passato. Si registrano problematiche relative a reati commessi online come revenge porn, violazione della privacy per scambio di foto e altre situazioni connesse.

3.3. Analfabetismo affettivo e gestione delle conflittualità

Le interviste ai formatori evidenziano una diffusa incapacità dei giovani di gestire la sfera affettiva e sessuale. Si parla di un vero “analfabetismo di concetto e di pratica”, dove la mancanza di competenze emozionali sfocia spesso in una gestione violenta dei conflitti tra pari o in una cultura distorta del rispetto di genere.

Andando ad analizzare le risposte date dai ragazzi intervistati, emerge con chiarezza l’importanza delle difficoltà relazionali ed affettive, che sono segnalate dal 10,4% dei ragazzi come “difficoltà per me più grande in questo momento”.

3.4. Le nuove dipendenze e l'isolamento digitale

L'uso di cannabis e di alcool sembra essere una problematica abbastanza visibile: alcuni ragazzi sembrano essere borderline rispetto alle dipendenze. Alcuni "testimoni privilegiati" riportano come, a volte, i ragazzi utilizzino l'alcol nella borraccia a scuola come in gita.

I ragazzi stessi hanno la percezione che queste siano problematiche diffuse tra i loro coetanei.

Nello specifico, l'abuso di sostanze è percepito nel 51% delle testimonianze, come "una tra le difficoltà più comuni" dei ragazzi della loro età, seguito dall'abuso di alcol nel 46,7% dei casi. Il 30,3% dei rispondenti ritiene rilevante l'uso di gratta e vinci, scommesse e trading online, mentre la preoccupazione più sentita, per il 56,8% dei ragazzi, riguarda il "passare molto tempo" su internet.

3.5. Disagio psicologico e psichiatrico

Le interviste ai "testimoni privilegiati" evidenziano un allarmante aumento di allievi con difficoltà psicologiche e/o psichiatriche, spesso non diagnosticate o non comunicate dalle famiglie al momento dell'iscrizione. Si segnalano situazioni di studenti con comportamenti relativi allo spettro dell'autismo con elevata aggressività auto ed etero diretta ed un incremento di ragazze con disturbi relativi alla sfera dell'alimentazione. Il post-pandemia ha acuito il fenomeno del ritiro sociale (Hikikomori): giovani che rifiutano il contatto con l'esterno, spesso supportati da una dinamica familiare disfunzionale.

Andando ad analizzare le risposte date dai ragazzi intervistati, il 10,3% degli studenti individua la "difficoltà più grande per sé stesso in questo momento" nella carenza di abilità personali ed interpersonali (soft skills, 4,3%) e difficoltà emotive e psicosociali (life skills, 7%).

Un dato tecnico di estrema rilevanza è l'alto tasso di allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che raggiunge il 38%⁷ della popolazione dei CFP. Esiste una correlazione diretta tra la povertà economica della famiglia e la mancata attenzione verso questi disturbi: spesso diagnosticati precocemente, i ragazzi non vengono seguiti adeguatamente a causa dell'impossibilità economica di sostenere percorsi di supporto specialistico, arrivando alla scuola professionale con lacune cognitive cristallizzate e una bassa autostima dovuta a ripetuti fallimenti scolastici.

Questa diagnosi multidimensionale conferma che i Centri di Formazione Professionale salesiani rappresentano un osservatorio privilegiato sulla condizione

⁷ FONDAZIONE "SALESIANI LOMBARDIA PER LA FORMAZIONE ED IL LAVORO - CNOS-FAP", *Bilancio Sociale 2023/2024*, Milano, 24 giugno 2025, p. 53

giovanile rispetto al territorio di riferimento, dove il successo formativo non può più prescindere da una presa in carico integrale del benessere bio-psico-sociale dello studente.

4. La voce dei protagonisti: percezioni e bisogni degli studenti

La rilevazione condotta su un campione di 652 allievi dei Centri di Formazione Professionale salesiani ci permette di metterci in ascolto diretto dei destinatari dell'azione pedagogica ed emerge uno spaccato di realtà che interroga profondamente il mondo adulto. Alla domanda circa le difficoltà più comuni percepite nella propria fascia d'età, il 58,1% dei rispondenti ha indicato la "difficoltà a scuola" come l'ostacolo principale, seguita a stretto giro dal 41,9% che segnala una crisi nei rapporti familiari.

Tuttavia, leggendo tra le righe delle risposte aperte e dei commenti qualitativi, emerge un disagio più profondo e meno codificabile: il **"bisogno di presenza"**. Per molti di questi giovani, l'ambiente domestico è caratterizzato da una solitudine strutturale. Al termine dell'orario scolastico, i ragazzi si trovano spesso "soli", con genitori e figure di riferimento assenti per motivi lavorativi o personali. In questo vuoto relazionale, il tempo libero si frammenta tra la fruizione passiva di contenuti digitali (indicata dal 56,8% dei giovani) e luoghi di aggregazione spontanea spesso privi di stimoli costruttivi. Il grido che emerge è una richiesta di strutturazione: secondo alcuni "testimoni privilegiati", molti allievi sembrano letteralmente "urlare" la necessità che qualcuno li aiuti a organizzare il proprio tempo e la propria vita.

È particolarmente significativo il dato relativo all'appartenenza: alcuni "testimoni privilegiati" riportano che gli studenti riferiscono che "quando c'è l'adulto accanto si sentono qualcuno". Il CFP, in questa prospettiva, non è vissuto solo come una sede di apprendimento tecnico, ma come una "casa" affettiva che risponde al bisogno di essere ascoltati, visti e supportati. La mancanza di figure adulte autorevoli sembra portare i giovani a diventare "specialisti nell'arte dell'arrangiarsi nelle scelte importanti della vita", con il rischio di compiere passi falsi o di cedere alla demotivazione.

A questo quadro si aggiunge una carenza diffusa di competenze trasversali. Settantaquattro ragazzi del campione hanno esplicitamente sottolineato la propria fatica nel gestire le emozioni (*life skills*) e nel relazionarsi con gli altri in contesti organizzati (*soft skills*). Questa fragilità si manifesta in una povertà lessicale che impedisce il racconto di sé e la gestione pacifica dei conflitti, alimentando un senso di inadeguatezza. La sfida per i CFP è dunque quella di ricostruire un'autostima ferita, trasformando il "fare" dei laboratori in uno strumento di riconoscimento sociale e personale.

5. La sfida pedagogica: i bisogni formativi degli operatori

La complessità dei profili giovanili descritti genera, di riflesso, una pressione senza precedenti sulle Comunità Educativo Pastorali (CEP). I formatori, che per il 65,2% degli intervistati ricoprono il ruolo di docenti di aula e per il 21,7% quello di tecnici di laboratorio, esprimono una fatica che non è solo professionale, ma profondamente umana.

Il mutamento antropologico degli allievi richiede oggi competenze che vanno ben oltre la padronanza della materia tecnica. I dati quantitativi sulla domanda di formazione sono inequivocabili: il 52,2% degli operatori chiede di approfondire la relazione educativa con i ragazzi più in difficoltà, mentre il 49,3% avverte il bisogno urgente di strumenti per la gestione del gruppo classe in presenza di fragilità esplosive o di disturbi psichiatrici non dichiarati. Questa richiesta di supporto nasce dalla consapevolezza che le dinamiche d'aula sono radicalmente cambiate: molti formatori riferiscono un senso di frustrazione di fronte a una demotivazione che percepiscono come impermeabile ai metodi tradizionali.

Un aspetto critico è legato alla gestione emotiva dello staff. Il 43,5% degli intervistati ha indicato la necessità di percorsi per affrontare lo stress e le frustrazioni derivanti dal lavoro quotidiano, segnale di un rischio latente di *burnout*. Emerge la richiesta di non essere lasciati soli e di poter lavorare in "equipe educative" realmente integrate, dove formatori tecnici, docenti di base, catechisti e consiglieri possano condividere una visione comune del giovane.

Le risposte aperte degli operatori mettono in luce anche il tema della "mediazione culturale" in senso lato. Non si tratta solo di accogliere studenti di origine straniera (la cui incidenza media nei CFP Salesiani della Lombardia è del 12,9%⁸), ma di mediare tra mondi, linguaggi e modelli etici differenti. I formatori chiedono di comprendere "come pensano gli adolescenti oggi" e quali sono i loro modelli di riferimento, per poter proporre in modo efficace quell'ideale di "buon cristiano e onesto cittadino" che è al cuore della missione salesiana, ma che oggi deve confrontarsi con una realtà secolarizzata e frammentata. La formazione richiesta è dunque di tipo interdisciplinare: una sintesi tra rigore tecnico, intelligenza emotiva e sensibilità pastorale.

⁸ FONDAZIONE "SALESIANI LOMBARDIA PER LA FORMAZIONE ED IL LAVORO - CNOS-FAP", *Bilancio Sociale 2023/2024*, Milano, 24 giugno 2025, p. 53.

6. Verso un modello d'intervento: le quattro progettualità

La natura operativa della genesi di questa ricerca ha trovato concretezza nell'elaborazione di proposte progettuali che rispondessero ai bisogni emersi.

Con questo intento sono state identificate otto linee d'azione, rispondenti alle fragilità più urgenti e alle richieste più ricorrenti, vagliate da un processo di discernimento, a cura di un'equipe multidisciplinare, volto a selezionare le priorità attraverso alcuni criteri condivisi precedentemente.

Il risultato di tale percorso ha portato alla delineazione di **quattro proposte concrete** successivamente sviluppate e co-progettate con le singole sedi. Tali progetti non si configurano come interventi isolati, ma come tasselli di un unico modello di prevenzione replicabile in contesti di vulnerabilità.

6.1. Il valore della semiresidenzialità

Il progetto NEXTHUB⁹, nasce per rispondere direttamente al “bisogno di casa” e di tempo strutturato espresso dai giovani. Si tratta di un servizio educativo extrascolastico che trasforma sia le mattine che i pomeriggi in uno spazio sicuro di aggregazione e crescita. Un elemento di forte innovazione riguarda la gestione delle sospensioni scolastiche: invece di lasciare il ragazzo solo a casa, il provvedimento disciplinare viene convertito in un tempo educativo all'interno della struttura, dove figure adulte significative possono riagganciare la relazione con il ragazzo. L'obiettivo è offrire una reale alternativa alla strada e all'isolamento digitale attraverso un supporto relazionale, un empowerment delle competenze emotive e una progettazione educativa individualizzata ed integrata con il territorio.

6.2. Prendersi cura di chi educa

Consapevoli che la qualità dell'intervento dipende dalla tenuta emotiva degli operatori, EDUCARE LAB si focalizza sulla formazione e supervisione dello staff. Risponde alla richiesta del 52,2% dei formatori di ricevere supporto nella relazione con i ragazzi difficili. Attraverso moduli formativi specifici e sessioni di supervisione clinica e pedagogica, il progetto mira a prevenire il *burnout* e a fornire strumenti tecnici per la gestione delle dinamiche di gruppo complesse, favorendo il passaggio da un lavoro individuale ad una reale operatività di équipe. L'obiettivo

⁹ Il progetto, nella realizzazione dell'Istituto Salesiano Sant'Ambrogio, in collaborazione con il CFP di Milano, prende il nome di Sacoche - Sentiti a casa, dentro ci sei tu.

finale è quello di contrastare la dispersione scolastica sostenendo 10/12 ragazzi più fragili ogni anno per ogni sede, attraverso una presa in carico personalizzata e una progettazione educativa integrata con altre realtà del territorio.

6.3. L'empowerment delle competenze emotive

Il contrasto all'analfabetismo emotivo è il fulcro di SKILL UP. Attraverso laboratori dedicati al potenziamento delle *life* e *soft skills*, si lavora sulla conoscenza di sé, sulla gestione della rabbia e dei conflitti. Questi percorsi mirano a dotare i giovani di quel "lessico emotivo" necessario per decodificare le proprie esperienze e costruire un progetto di vita solido. L'intervento prevede sia attività trasversali per il gruppo classe, sia percorsi personalizzati per i ragazzi con fragilità più accentuate.

6.4. Proposte di didattica destrutturata

La proposta più sfidante è rappresentata da FUORICLASSE, un servizio di didattica destrutturata rivolto ai ragazzi a rischio di *drop-out* o già in condizione di NEET. Si rivolge a chi rifiuta il setting scolastico tradizionale, proponendo percorsi basati sulla manualità, sulla personalizzazione estrema e su ritmi di apprendimento flessibili. L'obiettivo è ricostruire la motivazione attraverso il "fare", in un contesto accogliente e con presenze educative adulte significative, creando ponti per il rientro nel percorso formativo o per un inserimento lavorativo protetto.

7. Conclusioni: Trasformare il grido in proposta carismatica e politica

La ricerca "Il grido silenzioso" dimostra come l'eccellenza tecnica dei Centri di Formazione Professionale salesiani debba oggi camminare di pari passo con un **rinnovato e coraggioso investimento** per accogliere le fragilità dei tanti ragazzi vulnerabili che *già* frequentano i CFP della Lombardia. Questa ricerca e i dati raccolti fanno emergere come la formazione professionale non sia solo uno strumento di politica attiva del lavoro ma uno strumento di prevenzione e di offerta di opportunità di crescita e di appartenenza per minori che, in alternativa, rischierebbero di andare verso forme più gravi di disagio, con un impatto negativo su tutto il tessuto sociale. Per alcuni tra i ragazzi più fragili la formazione professionale è infatti l'unica opportunità di presenza educativa salesiana e, per qualcuno, l'unica occasione di incontrare adulti capaci di prendersi cura di loro.

La mutazione e la diversificazione dei fenomeni del disagio giovanile richiedono quindi delle rinnovate **azioni di sistema**, che in alcuni casi chiedono un cambiamento organizzativo, con un potenziamento delle competenze specifiche di tipo socio-psico-educativo ed in rete con il territorio.

Affinché queste attenzioni diventino strutturali, è indispensabile un impegno corale, **uno sviluppo di competenze di comunità** che veda il sistema della IeFP al centro di un lavoro di rete con le istituzioni, i servizi sociali, il mondo delle imprese e l'intera comunità territoriale, che si deve sentire coinvolta, corresponsabile e parte attiva del "grido silenzioso" di ciascun ragazzo.

La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d’Aosta al voto nel 2025

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, più in generale, l’istruzione professionalizzante - in quanto entrambe ricomprese nella cosiddetta VET italiana - siano considerate 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).

Nei tre precedenti scritti che sono stati dedicati a questa tematica sono stati analizzati, in primo luogo, i programmi di governo presentati nei sette enti territoriali andati al voto nel 2023, ovvero nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia e Molise e nelle Province autonome di Bolzano e di Trento². Successivamente, sono stati oggetto di approfondimento i programmi presentati nei sei enti territoriali andati al voto nel 2024, e cioè, più esattamente, dapprima nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna³ e, successivamente, nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria⁴. In questa sede saranno esaminati i programmi di governo presentati nelle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d’Aosta ovvero in quattro delle sette Regioni che sono andate al voto nel 2025. Le restanti tre Regioni, ovvero Calabria, Campania e Puglia, saranno considerate in un prossimo contributo, in modo da completare l’intero panorama

¹ Ordinario di Diritto costituzionale e diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

² Si rinvia a GIULIO M. SALERNO, *La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni e nelle Province autonome al voto nel 2023*, in questa Rivista, 2024, n. 2, pp. 121 ss.

³ Si rinvia a GIULIO M. SALERNO, *La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna al voto nel 2024*, in questa Rivista, 2025, n. 1, pp. 119 ss.

⁴ Si rinvia a GIULIO M. SALERNO, *La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria al voto nel 2024*, in questa Rivista, 2025, n. 2, pp. 115 ss.

dei programmi di governo presentati nelle Regioni e Province autonome durante lo scorso triennio.

Va ricordato che lo scopo essenziale della presente ricerca è quello di cogliere l'eventuale presenza di indicazioni - talora dirette ed esplicite, talvolta indirette e implicite - "sulla" e, auspicabilmente, "per" la IeFP all'interno delle dichiarazioni programmatiche che sono esposte dai Presidenti delle Regioni e delle Province autonome al momento del loro insediamento ai rispettivi Consigli (regionali o provinciali) a loro volta neo-eletti. Si ha poi intenzione di sviluppare ulteriormente la ricerca esaminando anche gli atti regionali con i quali, talora ma non sempre, si procede alla verifica periodica sullo stato di attuazione dei predetti programmi, sempre in connessione alla IeFP e agli ambiti dell'istruzione professionalizzante.

Ancora in via preliminare, va ricordato il ruolo politico-istituzionale dei "programmi di governo" presentati nelle Regioni e nelle Province autonome di Trento e Bolzano e, conseguentemente, la responsabilità che ne discende sia a carico dei titolari degli organi regionali e provinciali - e, in particolare, per il Presidente della Regione (o della Provincia autonoma), per la Giunta che questi presiede, per l'Assessore o gli Assessori competenti in materia - sia per le forze politiche che compongono la maggioranza a sostegno del Presidente e della Giunta. In particolare, circa il ruolo politico-istituzionale dei "programmi di governo" - anche definiti "programmi di legislatura" - che sono esposti dai Presidenti delle Regioni all'inizio dei rispettivi mandati, occorre sottolinearne la natura diversa rispetto a quella che è propria del programma che, a livello nazionale, è esposto innanzi alle Camere dal neo-nominato Presidente del Consiglio.

Infatti, mentre a livello nazionale l'intero Governo è dapprima nominato dal Capo dello Stato e poi riceve la fiducia delle Camere sul "programma di governo" presentato innanzi alle Assemblee parlamentari dal Presidente del Consiglio, dopo le revisioni costituzionali del 1999 e del 2001 anche nelle tre Regioni a statuto ordinario che sono interessate dalla presente analisi, e cioè nelle Regioni Marche, Veneto, Toscana, 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. La questione è parzialmente diversa nella Valle d'Aosta, Regione a statuto speciale, ove, anche in ragione della specifica autonomia attribuita dalla Costituzione a tale ente territoriale⁵, il Presidente della Giunta - e quindi della Regione - continua ad essere

⁵ In questa Regione l'elezione del Presidente della Giunta regionale - che assume anche la carica di Presidente della Regione - e degli Assessori, cioè dei componenti della Giunta, è disciplinata dalla Legge regionale 7 agosto 2007, n. 21, legge adottata ai sensi dell'art. 15, com-

eletto dal Consiglio regionale, così come avveniva in tutte le Regioni prima delle predette riforme costituzionali.

Peraltro, anche nelle tre Regioni a statuto ordinario qui in esame, così come nella maggior parte degli Statuti regionali rinnovati dopo le predette revisioni costituzionali, si è voluto mantenere ferma la presenza delle dichiarazioni programmatiche esposte dai Presidenti neo-eletti all'inizio dei rispettivi mandati innanzi ai Consigli regionali. In queste dichiarazioni, quindi, si tratteggia il contenuto complessivo dell'indirizzo politico che l'esecutivo neo-eletto in base al voto popolare intende perseguire nel corso dell'intera consiliatura (o "legislatura" regionale), in tendenziale coerenza, ovviamente, con quanto era stato indicato - e quindi sostanzialmente promesso - agli elettori nei "programmi elettorali di governo" che erano stati presentati dai partiti o dalle coalizioni durante la campagna elettorale che aveva preceduto il voto regionale.

In genere, in base a quanto previsto negli statuti o negli atti attuativi o, ancora, in via di prassi, l'esposizione del programma di governo è seguita da un dibattito in seno al Consiglio regionale (con eventuale replica o meno da parte del Presidente), ma senza poi procedere ad una successiva votazione avente ad oggetto l'approvazione del programma. In alcuni casi, però, gli statuti prevedono una votazione del Consiglio regionale sulle dichiarazioni programmatiche, ovvero un apposito atto di approvazione. Inoltre, alcuni statuti assegnano al Consiglio regionale il compito di verificare e di valutare l'attuazione del programma, così come quello di approvarne le successive modifiche eventualmente proposte dalla Giunta. In ogni caso, va ricordato quanto rilevato dalla Corte costituzionale circa l'ammissibilità e il rilievo giuridico delle norme statutarie che prevedono l'atto consiliare di approvazione delle dichiarazioni programmatiche del Presidente della Giunta: secondo la Corte le previsioni statutarie che consentono non solo la discussione, ma anche l'approvazione del programma di governo da parte del Consiglio regionale, non sono in contrasto con la Costituzione *"a condizione che dalla mancata approvazione del programma stesso non derivino conseguenze di tipo giuridico certamente inammissibili ove pretendessero di produrre qualcosa di simile ad un rapporto fiduciario"* (sentenze n. 379/2004 e n. 12/2006).

ma 2, dello Statuto speciale della Regione (Legge cost. n. 4/1948). In ogni caso, va ricordato che l'art. 122, comma 5, Cost. - dopo la riformulazione derivante dall'art. 2 della legge cost. n. 1/1999 - consente anche agli Statuti delle Regioni ad autonomia ordinaria la possibilità di "disporre diversamente" rispetto all'elezione del Presidente della Giunta regionale a suffragio universale e diretto, modalità di elezione che è prevista - come ipotesi generale - dallo stesso art. 122, comma 5, Cost. Tuttavia, in tutti questi Statuti, così come riformulati dopo il 1999, non si è "disposto diversamente", preferendo così la soluzione dell'elezione del Presidente regionale a suffragio universale e diretto.

Ciò premesso, è evidente che dalla pubblica e ufficiale presentazione del “programma di governo” o, a seconda della definizione utilizzata, delle “dichiarazioni programmatiche” da parte dei Presidenti delle Giunte regionali (ovvero, nel caso valdostano, da parte del candidato alla carica di Presidente) scaturisce sia una responsabilità istituzionale nei confronti del Consiglio regionale, sia una responsabilità politica diffusa nei confronti della collettività regionale. Più esattamente, la predetta responsabilità istituzionale potrà essere fatta valere dal Consiglio regionale nel costante confronto che si sviluppa tra le istituzioni presenti nella Regione, e in specie nei dibattiti, nei procedimenti e nelle votazioni in seno al Consiglio regionale, e dunque mediante l’esercizio degli atti previsti da ciascuno statuto regionale a fini di indirizzo, di programmazione, di controllo, di monitoraggio e vigilanza sull’operato del Presidente, della Giunta regionale e dei singoli assessori, eventualmente sino all’estremo atto del voto di sfiducia che comporta, come noto, la cessazione dell’incarico dell’esecutivo regionale e, nello stesso tempo, lo scioglimento dello stesso Consiglio e quindi le nuove elezioni. La responsabilità politica diffusa dell’esecutivo regionale, a sua volta, consiste nel dover rendere conto, sia nel corso che al termine del proprio mandato, all’intera cittadinanza - e, pertanto, alle forze politiche, sociali, culturali ed economiche ivi presenti - della coerenza tra quanto è stato indicato nel programma di governo ufficialmente esposto e quanto poi si sta realizzando nel corso del mandato ovvero si è effettivamente concretizzato nell’intera consiliatura. Una responsabilità politica diffusa che, soprattutto nel caso degli esecutivi regionali eletti direttamente in base al voto popolare, risulta ancor più evidente agli occhi dei cittadini interessati alla vita politica attiva se si tiene conto di quella peculiare logica di verticalizzazione e di personalizzazione che, dopo la riforma del 1999, connota la forma di governo regionale sin dal momento delle elezioni e quindi della formazione degli organi titolari dell’indirizzo politico-legislativo regionale. Tale responsabilità politica diffusa, quindi, potrà essere fatta valere in una molteplicità di momenti e di sedi, a partire dalla discussione pubblica che si svolge permanentemente nella comunità regionale e che, in particolare, è attivabile soprattutto dai soggetti e dalle forze sociali che, essendo più direttamente coinvolti o comunque destinatari delle politiche pubbliche regionali, possono chiamare l’esecutivo regionale a rispondere pubblicamente del suo operato o dell’eventuale omissione rispetto a quanto dichiarato nel programma di governo.

Il momento in cui la responsabilità diffusa si manifesta al più elevato livello sarà, infine, quello in cui agli elettori spetterà esprimere il loro giudizio sull’attività svolta dall’esecutivo regionale, allorquando, cioè, gli elettori saranno chiamati a votare per il rinnovo delle cariche regionali. In questo momento, ossia nel voto popolare del corpo elettorale regionale, troverà periodica formalizzazione l’espressione della valutazione avente ad oggetto l’operato di chi è stato al verti-

ce 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.

Venendo, quindi, alle Regioni qui prese in considerazione, nella Regione Marche la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 7, comma 2, dello Statuto regionale, là dove si dispone che "nella prima seduta del Consiglio il Presidente della Giunta illustra il programma di governo regionale e presenta gli assessori, tra i quali indica il Vice-presidente chiamato a sostituirlo in caso di assenza o impedimento temporaneo, scegliendoli anche al di fuori dei componenti del Consiglio e garantendo la presenza di entrambi i sessi". Inoltre, nell'art. 21, comma 2, lett. n bis) si prevede che il Consiglio regionale "esercita funzioni di controllo sull'attuazione del programma di governo regionale e sull'operato della giunta regionale attraverso gli strumenti previsti dal regolamento interno". Inoltre, all'art. 28 si prescrive che la prima funzione della Giunta regionale è quella di provvedere alla "attuazione del programma di governo" (comma 1, lett. a). Nel Regolamento interno, inoltre, si precisa che "sulle comunicazioni del Presidente della Regione" si svolge una "discussione (...) nella successiva seduta assembleare da tenersi non oltre quindici giorni"; che in questa discussione "possono essere presentati ordini del giorno diretti a sottolineare aspetto del programma di governo, che fungano da indirizzo alla Giunta nella sua applicazione"; e che, al termine della discussione, vi è la replica del Presidente, cui segue la votazione dell'Assemblea "sugli ordini del giorno eventualmente presentati" (vedi art. 11), e quindi non sul programma di governo. Inoltre, si prevede un'apposita procedura di monitoraggio sull'attuazione del programma. In particolare, ciascun anno il Presidente della Regione presenta il rapporto annuale sullo stato di attuazione del programma, rapporto sul quale si svolge successivamente la discussione dell'Assemblea, ove si possono presentare eventuali proposte di risoluzione - per formulare indirizzi alla Giunta su specifiche questioni - da sottoporre poi al voto della stessa Assemblea (vedi art. 124).

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Marche il 28 e 29 settembre 2025, quanto previsto dallo Statuto regionale è avvenuto nella seduta dell'Assemblea del 27 ottobre 2025, ove il Presidente Francesco Acquaroli - espressione della coalizione di centro-destra che era già al governo della Regione con il medesimo Presidente - ha presentato il programma di governo e la composizione della Giunta all'Assemblea regionale. La discussione si è svolta nella successiva seduta del Consiglio regionale dell'11 novembre 2025, ove non sono stati

presentati - e quindi non sono stati votati - specifici ordini del giorno. Circa la distribuzione delle funzioni tra i componenti della Giunta, ad un Assessore (Enrico Rossi) sono state assegnate le materie "istruzione" e "diritto allo studio", mentre a un altro Assessore (Tiziano Consoli) sono state affidate le materie del "lavoro" e della "formazione professionale". Si deve quindi rilevare un netto frazionamento delle competenze inerenti alla materia della IeFP e, più in generale, dell'istruzione professionalizzante, le cui tematiche trovano quindi contemporaneamente coinvolti, a seconda degli specifici profili, due distinti Assessorati.

Circa la Regione Toscana, la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 32 dello Statuto, ove si prescrive, nel primo comma, che "Il presidente della giunta, nella prima seduta del consiglio, illustra il programma di governo e presenta il vicepresidente e gli altri componenti della giunta"; e, nel secondo comma, che "Il programma di governo è approvato entro dieci giorni dalla sua illustrazione" (vedi anche l'art. 11 ove si ribadisce che tra le funzioni del Consiglio regionale vi è quella di "approva(re) il programma di governo"). Inoltre, nell'art. 34, si precisa che il Presidente della Giunta "predispone il programma di governo e ne cura l'attuazione". Inoltre, circa le successive competenze dell'Assemblea legislativa, l'art. 11, comma 4, prevede che il "Consiglio verifica (...) la rispondenza dei risultati delle politiche regionali agli obiettivi di governo", ma non si indica la modalità di svolgimento di tale verifica.

Pertanto, nella Regione Toscana vi è un'apposita disposizione statutaria secondo cui l'Assemblea procede all'approvazione del programma di governo presentato dal Presidente della Giunta regionale, e sussiste, inoltre, il compito dell'Assemblea di verificare lo stato di attuazione degli obiettivi di governo, seppure senza prevederne un'apposita procedura. Nel Regolamento interno dell'Assemblea si aggiunge che il programma di governo è votato con appello nominale, ovvero con voto palese. Inoltre, come consentito dal Regolamento interno, possono essere presentati - e quindi votati - degli ordini del giorno in cui sottolineare specifici aspetti del programma di governo.

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Toscana il 12 e 13 ottobre 2025, quanto previsto dallo Statuto regionale circa il programma di governo è avvenuto il 10 novembre 2025, ove il Presidente Eugenio Giani - espressione della coalizione di centro-sinistra che era già al governo della Regione con il medesimo Presidente - ha presentato il programma di governo su cui si è poi sviluppata, nelle sedute del 18 e 19 novembre 2025, la discussione in seno all'Assemblea legislativa che ha quindi proceduto a respingere tutti gli ordini del giorno presentati dalle opposizioni (che tendevano a correggere specifici aspetti del programma di governo), e ad approvare conclusivamente la risoluzione relativa al programma di governo presentato dal Presidente della Giunta. Circa la distribuzione delle competenze, all'Assessore Alberto Lenzi sono state assegnate

le deleghe circa “lavoro” e “formazione professionale”, mentre all’Assessore Cristina Manetti sono state conferite le deleghe su “politiche per l’alta formazione e DSU” (cioè diritto allo studio universitario), e all’Assessore Alessandra Nardini le competenze su “Scuola”, “Servizi educativi per l’infanzia”, “Istruzione”, “Educazione scolastica”, e “Rapporti con le istituzioni scolastiche e ITS”. Ne risulta, insomma, un assetto in cui la materia dell’istruzione e formazione professionale, ovvero, più in generale, l’istruzione professionalizzante appare particolarmente frazionata tra distinte sfere di competenze spettanti a tre diversi Assessorati.

Per quanto concerne la Regione Veneto, la presentazione del programma di governo è prevista nell’art. 33, comma 3, lett. a), dello Statuto regionale, là dove si dispone che il Consiglio “discute il programma di governo presentato dal Presidente della Giunta, indicando in particolare gli indirizzi e i progetti ritenuti prioritari”. Inoltre, si prevede nella successiva lett. o) che il Consiglio “verifica (...) la rispondenza degli effetti delle politiche regionali agli obiettivi di governo”. Inoltre, nell’art. 51, comma 3, dello Statuto, si precisa che “Il Presidente della Giunta, entro dieci giorni dalla proclamazione, nomina i componenti della Giunta, tra i quali un vicepresidente, dandone tempestiva comunicazione al Consiglio, contestualmente alla illustrazione del programma di governo”. Nel regolamento interno del Consiglio si aggiunge anche la contestuale comunicazione dei componenti della Giunta (si veda l’art. 3 ove si prescrive che “Nella seduta immediatamente successiva a quelle resesi necessarie per l’insediamento dell’Ufficio di presidenza, e comunque entro venti giorni dalla prima convocazione, il Presidente della Giunta comunica al Consiglio i componenti della Giunta da lui nominati e illustra il programma di governo per la legislatura”. Nella Regione Veneto, dunque, non vi è alcuna indicazione statutaria circa l’approvazione del programma di governo da parte dell’Assemblea legislativa, né circa l’eventuale presentazione e la conseguente votazione di appositi ordini del giorno relativi al programma di governo. E del resto neppure in via di prassi si procede, dopo la presentazione e la discussione del programma di governo, ad alcuna votazione dell’Assemblea regionale sul documento in questione o su una risoluzione (o mozione) ad esso collegata. Circa la verifica sull’attuazione del programma di governo presentato dal Presidente della Giunta, infine, essa è prevista in via generale, ma senza un’apposita procedura.

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Veneto il 23 e 24 novembre 2025, quanto è previsto nello Statuto circa il programma di governo è avvenuto nella seduta dell’Assemblea legislativa che si è svolta il 18 dicembre 2025, ove il Presidente della Giunta Alberto Stefani - espressione della coalizione di centro-destra che era già al governo della Regione con il precedente Presidente Luca Zaia - ha presentato il programma di governo e indicato la composizione della Giunta. A questo proposito, va rilevato che le materie relative a

“Istruzione - Formazione - Competenze e Cultura” - e più in dettaglio quelle attinenti a “Istruzione, scuole paritarie, diritto allo studio universitario, edilizia scolastica, rapporti con università e istituti di ricerca, programmazione della formazione professionale, programmazione Fondo sociale europeo per la parte di formazione, nuove competenze, pari opportunità, politiche culturali” - sono state integralmente assegnate all'Assessore Valeria Mantovan, mentre le “politiche attive del lavoro” sono state assegnate all'Assessore, e Vice-Presidente, Lucas Pavanetto. In sostanza, fatto salvo quanto potrebbe essere collegato a quest'ultimo e specifico ambito, l'intera sfera della IeFP, ovvero, più in generale, dell'istruzione professionalizzante, appare concentrata in un unico Assessorato.

Infine, circa la Regione Valle d'Aosta, poiché non si ricorre all'elezione del Presidente della Giunta a suffragio universale e diretto, il programma di governo non può essere ovviamente esposto dal Presidente neo-eletto in base al voto popolare. Dunque, si prescrive che il programma di governo sia illustrato al Consiglio regionale dal *“candidato alla carica di Presidente della Regione”* prima della sua elezione da parte dello stesso Consiglio regionale. A tale illustrazione preventiva rispetto all'elezione, quindi, si accompagna anche la proposta del numero e dell'articolazione degli Assessorati, così come la proposta dei nominativi del Vice-Presidente e degli Assessori⁶. Tali indicazioni, in definitiva, compongono la complessiva strategia di governo che il candidato alla carica di Presidente della Giunta - e, nello stesso tempo, della Regione - prospetta al Consiglio proprio al fine di riscuotere il consenso maggioritario all'interno di quest'ultimo. Più precisamente, nel regolamento interno del Consiglio regionale, l'art. 8 prescrive, nel primo comma, che “Il Presidente della Regione è eletto dal Consiglio regionale fra i suoi componenti, subito dopo l'elezione del Presidente del Consiglio e dell'Ufficio di Presidenza”; nel secondo comma, che “Il candidato alla carica di Presidente della Regione: a) illustra al Consiglio regionale il programma di governo; b) propone il numero e l'articolazione degli Assessorati; c) propone i nominativi dei componenti la Giunta, indicando tra essi il Vicepresidente”; e, infine, nel terzo comma, che “L'elezione del Presidente della Regione si effettua a scrutinio segreto a maggioranza assoluta dei Consiglieri assegnati”.

Pertanto, nella Regione Valle d'Aosta l'Assemblea nel momento stesso in cui procede all'elezione del candidato alla carica di Presidente della Giunta, in sostanza approva contemporaneamente sia il programma di governo che è stato presentato da quest'ultimo, sia l'articolazione e la composizione della Giunta che sono state prospettate dal medesimo candidato.

A seguito delle elezioni svoltesi nella Regione Valle d'Aosta il 28 settembre 2025, quanto sopra indicato circa il programma di governo è avvenuto il 5

⁶ Così è stabilito nell'art. 2, comma 2, della sopra citata Legge regionale n. 21 del 2007.

novembre 2025, allorché il candidato Presidente Renzo Testolin - già Presidente della Regione nella precedente consiliatura, ma adesso espressione di una nuova coalizione di maggioranza, sempre promossa dalla lista autonomista *Union Valdôtaine*, ma stavolta comprendente Forza Italia e non più il Partito democratico - ha presentato il programma di governo e, circa la distribuzione delle competenze, all'Assessore e Vice-Presidente Luigi Giovanni Bertschy l'assegnazione delle deleghe circa "formazione" e "lavoro", e all'Assessore Erik Lavevaz le deleghe su "istruzione" e "cultura". Ne risulta, insomma, un assetto in cui la materia dell'istruzione e formazione professionale, ovvero, più in generale, l'istruzione professionalizzante appare suddivisa - come si è sopra visto per la Regione Marche - tra due Assessorati in modo tendenzialmente corrispondente a quanto avviene nello Stato, cioè tra la struttura che si occupa del lavoro e la struttura che si occupa dell'istruzione.

Per quanto qui di interesse, dunque, si procederà in questa sede alla rilevazione delle indicazioni programmatiche che, nei "programmi di governo" esposti dai Presidenti delle Regioni Marche, Toscana, Veneto e Valle d'Aosta, innanzi ai rispettivi Consigli, sono riferibili - più o meno direttamente - alla IeFP ovvero agli ambiti dell'istruzione professionalizzante. Dunque, qualora siano presenti, si tratterà di indicazioni di indirizzo (a livello politico ovvero con proposte di carattere legislativo oppure amministrativo) che, nel nostro caso, potranno essere particolarmente significative sia dal punto di vista della responsabilità istituzionale che dal punto di vista della responsabilità politica diffusa che ne scaturiscono, proprio perché provenienti dagli organi che sono posti al vertice delle Regioni, cioè delle istituzioni che, in base alla Costituzione, dispongono proprio della competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (vedi art. 117, comma 3, Cost.). In definitiva, dunque, la precisa comprensione delle linee programmatiche - oppure dell'assenza di linee programmatiche innovative - in ordine alla materia qui in oggetto, consentirà di cogliere quale sia la specifica declinazione verso cui, in ciascuna delle predette Regioni, gli organi che sono posti al vertice dell'assetto politico-amministrativo intendono ufficialmente indirizzare le politiche regionali concernenti il rispettivo sistema regionale di IeFP nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, e più in generale nell'ambito delle politiche pubbliche che incrociano educazione, formazione professionalizzante e lavoro.

Insomma, se ne potranno trarre anche utili elementi di valutazione circa la stessa consapevolezza del peso e della centralità del ruolo che le Regioni in questione intendono assegnare nel prossimo futuro alla IeFP e cioè su una tematica così particolarmente rilevante non solo per la tutela dell'inviolabile diritto di cittadinanza all'istruzione e formazione, ma anche ai fini del complessivo progresso individuale e collettivo. Infine, l'evidenziazione delle linee

programmatiche connesse alla materia di nostro interesse, potrà ulteriormente consentire - anche alla luce degli eventuali atti periodici di verifica dello stato di attuazione del programma - una successiva attività di ricerca volta ad accertare, a conclusione delle consiliature, se gli atti e i provvedimenti poi concretamente adottati nello svolgimento delle politiche delle Regioni in questione saranno stati effettivamente corrispondenti agli impegni ufficialmente e pubblicamente assunti al momento dell'esposizione iniziale del "programma di governo" da parte del rispettivo Presidente in ordine alla IeFP.

In ogni caso, infine, sarà interessante valutare la presenza di punti di contatto ovvero di divergenza tra gli stessi programmi di governo presentati nelle Regioni, anche tenuto conto dell'affinità o, viceversa, della diversa "colorazione" politica degli schieramenti che, a seguito delle elezioni, sono posti alla guida di ciascuna Regione.

2. Regione Marche

Nel programma di governo presentato dal Presidente Acquaroli⁷ si riscontra, in via generale, una diffusa attenzione per la "formazione professionale", mentre più concentrati sono i riferimenti alla IeFP e all'istruzione professionalizzante, ove, in particolare, gli ITS sono più volte richiamati quale utile strumento soprattutto per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro qualificato.

In via preliminare, nel programma si dichiara che già nella precedente legislatura, sia per contrastare il cd. "inverno demografico", sia per scongiurare la fuga dei giovani dalle Marche, e dunque "per invertire la rotta", erano state adottate politiche per incentivare, tra l'altro, "la formazione orientata al lavoro". E non si può negare, a tal proposito, che questo orientamento si sia anche tradotto in nuovi, seppure ancora circoscritti, spazi per i percorsi dell'istruzione erogata dalla Istituzioni formative accreditate (ad esempio, per l'erogazione del quarto anno; ma va anche rilevato che, in difformità dal modello prescritto in sede nazionale, si è finanziata, forse per una sorta di ribilanciamento nei confronti degli Istituti scolastici, l'attivazione di corsi "biennali" di IeFP). Su questa scia, nella parte del programma che è espressamente dedicata alla "Formazione per l'innovazione: competenze per il futuro delle Marche", sono presenti alcuni impegni direttamente rivolti anche alla IeFP. Infatti, si annuncia che "Nel prossimo quinquennio, vogliamo realizzare un Piano Regionale per la Formazione all'innovazione, coinvolgendo università, centri di ricerca, scuole, *enti di formazione*, imprese e pubblica

⁷ Il programma di governo, che è stato pubblicato in allegato al resoconto della seduta n. 1 del 27 ottobre 2025 del Consiglio regionale, si intitola "Programma di Governo 2025-2030 - Più Marche - La forza dei risultati, il futuro da costruire insieme", e consta di 71 pagine.

amministrazione. Un piano ambizioso, per anticipare le competenze del futuro, aggiornare quelle esistenti e valorizzare il sapere diffuso sul territorio". Nella declinazione dei cinque "assi strategici" in cui si articola tale piano, si esplicitano dapprima obiettivi che riguardano aspetti che non coinvolgono direttamente IeFP, come la "formazione avanzata" per le professioni emergenti (che, di per sé, risulta collocata almeno al livello terziario), la "formazione continua e riqualificazione", e il rafforzamento del sistema degli ITS delle Marche. Successivamente, vi è l'indicazione di un ulteriore "Piano per lo sviluppo e l'attrazione delle risorse umane e delle competenze, anche in ambito nazionale e internazionale", in cui anche la IeFP potrebbe essere coinvolta. Infine, si tocca direttamente la IeFP là dove si procede alla descrizione dell'asse strategico dedicato al "Rafforzamento del sistema regionale della formazione". Qui si indicano, seppure sinteticamente, tre rilevanti finalità, ossia la "valorizzazione degli enti accreditati e standard qualitativi elevati", la "co-progettazione con imprese e istituzioni scolastiche", e la "creazione di centri formativi territoriali multifunzionali, connessi in rete, aperti al coworking e alla ricerca applicata". A ben vedere, non solo in questo passaggio del programma di governo sono esplicitamente citati gli "enti accreditati", ma vi è anche un successivo e chiaro riferimento alla "formazione duale", che si dichiara di voler rafforzare unitamente all' "alternanza scuola-lavoro".

Certo, va rilevato che in altri importanti punti del programma di governo ove la IeFP avrebbe potuto essere utilmente richiamata, è stata citata soltanto la scuola⁸, quasi, dunque, dimenticandosi della pari dignità che le norme nazionali riconoscono alla IeFP rispetto all'Istituzione professionale all'interno del sistema nazionale di istruzione e formazione⁹. In ogni caso, va sottolineato il richiamo agli "enti formativi" della IeFP anche in un altro punto del programma di governo che, intitolato "Scuola, ITS, alta formazione: un sistema integrato", è dedicato all'orientamento. In particolare, qui si afferma quanto segue: "Vogliamo avviare l'orientamento precoce già nella scuola secondaria di primo grado, con una piattaforma digitale regionale che offra simulazioni, test attitudinali e contatti diretti con enti formativi e aziende". In questo quadro, quindi, si prefigura un sistema regionale di "orientamento precoce" che sia caratterizzato anche dalla diretta connessione con le istituzioni formative accreditate della IeFP.

⁸ Ad esempio, dove si prevede l'impegno della Regione ad investire nella "digitalizzazione delle scuole" o l'obiettivo di "migliorare la qualità della vita in ogni ambito: sanità, scuola, lavoro, etc..".

⁹ Si ricordi, per questo aspetto, l'art. 7, comma 3, del d.lgs. n. 61/2017 che prescrive, per l'appunto, la "pari dignità" tra IeFP e IP, quale norma generale sull'istruzione professionalizzante; su ciò si rinvia a Giulio M. Salerno, *Istruzione e formazione professionale di fronte al Decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2021, in specie p. 39.

In altre parti del programma, come già accennato, vi sono numerosi e ripetuti riferimenti al rafforzamento della “formazione professionale”, con particolare riferimento a quella “continua” e quella per “specifiche categorie” (e quindi inserita nei servizi al lavoro), e comunque dedicata a specifici campi e settori di attività, come ad esempio, nel settore sanitario, la formazione dedicata agli infermieri di famiglia e di comunità, alla “cybersecurity sanitaria”; o ancora, a favore del sistema degli “incubatori”, per i maestri artigiani e le “botteghe scuola” in questo ambito produttivo, in tema di innovazione digitale, per le imprese cooperative, per la formazione continua del personale tecnico e amministrativo nell’ambito agricolo, per l’attivazione di corsi di formazione all’interno degli istituti penitenziari regionali per i detenuti, per la formazione “interculturale”, per la formazione finanziaria di imprenditori e giovani, formazione per la “europrogettazione”, e così via.

In definitiva, l’impressione complessiva che si ricava dal programma di governo della Regione Marche è la ricerca di un punto di equilibrio tra due esigenze: da un lato, tenere conto della tradizionale propensione di questa Regione a dedicare una forte attenzione alla formazione professionale che non è propriamente rivolta ai giovani che si trovano nella fase del diritto-dovere all’istruzione e formazione; e, dall’altro lato, procedere ad un’ulteriore apertura allo sviluppo – non solo in termini qualitativi, ma anche quantitativi – del settore della IeFP, settore per lungo tempo trascurato dalla Regione Marche in quanto si era preferito il ricorso ai percorsi formativi offerti in cd. sussidiarietà dalle istituzioni scolastiche. A tal proposito, sia l’ormai evidente tendenza – sia a livello nazionale, che nella stessa Regione Marche – alla forte contrazione dei percorsi in cd. sussidiarietà¹⁰, sia le caratteristiche per così dire strutturali del sistema produttivo della Regione, ove a fronte della diffusa necessità di un’istruzione attenta alla formazione di personale qualificato risulta ancora una bassa percentuale di iscritti alla IeFP duale¹¹, dovrebbero spingere a concentrarsi, nella fase di attuazione del programma di governo, proprio verso la crescita della IeFP.

3. Regione Toscana

Nel programma di governo esposto dal Presidente Giani¹², dopo aver ricordato in via preliminare l’impegno della Regione a “sostenere l’occupazione e l’occu-

¹⁰ Su ciò, si vedano i dati forniti da ZAGARDO G., *La IeFP nelle Regioni e Province autonome. Vent’anni dopo*, CNOS-FAP, Roma, 2025, in specie pp. 149 ss.

¹¹ Su ciò si vedano i dati forniti da INAPP, *XXII Rapporto di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in Duale nella IeFP a.f. 2022-2023*, Roma, 2025, in specie p. 18.

¹² Il programma di governo, illustrato dal Presidente Giani nella seduta del Consiglio regionale del 10 novembre 2025 (vedi il resoconto integrale degli Atti consiliari della XI

pabilità giovanile attraverso apprendistato professionalizzante, formazione terziaria non universitaria (ITS) e istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP), incentivi all'assunzione, alternanza scuola lavoro, l'alta formazione", e dopo aver richiamato espressamente i numeri della IeFP in Toscana¹³, si dedica un'apposita e approfondita sezione alla transizione "Dalla scuola al lavoro".

Qui, premesso che "la valorizzazione dei giovani in termini di competenze e conoscenze e la loro inclusione nel mercato del lavoro appare essenziale per fronteggiare le sfide poste dalla transizione ecologica e digitale e attivare processi di innovazione, soprattutto nelle piccole e medie imprese", si afferma che "per qualificare l'offerta di istruzione tecnica e professionale e garantire a ogni giovane il diritto di scegliere percorsi coerenti con le proprie aspirazioni e con le richieste del mondo produttivo, la Regione Toscana continuerà a investire nel dialogo con le imprese e i territori".

Su questa base, si assumono chiari impegni programmatici non solo nei confronti dell'istruzione professionalizzante complessivamente intesa, ma anche nei riguardi della stessa IeFP. Dal punto di vista generale, si afferma che "in questa prospettiva i Poli Tecnico Professionali, reti che uniscono scuole, enti formativi e imprese, potranno contribuire a migliorare la qualità dell'offerta formativa e ridurre il divario tra le competenze acquisite e quelle richieste dal mercato del lavoro". Arrivando poi più direttamente alla IeFP, si precisa che "sul versante del sistema di Istruzione e Formazione Professionale si proseguirà nel rafforzare l'offerta dei percorsi e la loro distribuzione sul territorio e nel consolidare il sistema duale di apprendimento per contrastare l'abbandono scolastico e offrire un'alternativa di qualità ai giovani toscani".

Successivamente, si prospettano precise indicazioni anche sulla formazione post-diploma: "La Regione Toscana investirà altresì nella formazione post diploma puntando da un lato sui percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore progettati attraverso alleanze formative tra scuole, università, enti formativi e imprese, e dall'altro sugli ITS Academy". In relazione a questi ultimi, si ricorda che essi "in particolare costituiscono oggi un modello formativo completo, ben strutturato e capace di aprire le porte del mondo del lavoro: concentrati sulle filiere strategiche regionali, garantiscono un tasso di occupabilità pari all'84% a un anno dal diploma". Dunque, non sembra esservi l'intenzione di modificare l'assetto già presente degli ITS.

Legislatura - Seduta n. 1/P del 10 Novembre 2025), è stato pubblicato, nel testo completo cui si riferisce la presente analisi, nel sito ufficiale della Regione Toscana sotto la voce "La Regione" e poi "Programmazione".

¹³ Più esattamente, si afferma che "27.300 hanno frequentato corsi IeFP e 14.100 percorsi IFTS o di formazione professionale".

La Regione, infine, si impegna “a incentivare l’attivazione di istituti quali l’apprendistato, una formula contrattuale che unisce formazione e il lavoro; e il tirocinio, un’esperienza pratica utile a rafforzare le competenze acquisite nei percorsi di studio”. A questo proposito, nell’ottica della promozione di “tirocini di qualità”, si prospetta l’introduzione di un apposito “marchio Toscana Tirocini di Qualità”. Inoltre, affrontando anche la questione della certificazione digitale delle competenze, si prevede la creazione di un “digital badge per certificare le competenze acquisite anche a livello internazionale, riconoscendo il valore formativo e professionale”.

In altre parti del programma, poi, si affrontano le questioni della formazione professionale, ricordando in particolare il Programma GOL e della formazione continua. A testimonianza, in vero, della chiara consapevolezza circa la distinzione sussistente tra l’istruzione professionalizzante, in cui rientra la IeFP, e della formazione professionale.

In conclusione, dal programma di governo della Regione Toscana risulta innanzitutto l’esplicito riconoscimento del ruolo della IeFP quale indispensabile elemento costitutivo del sistema regionale di istruzione e formazione. Conseguentemente, pur a fronte delle non poche difficoltà che l’offerta di IeFP da parte delle Istituzioni formative accreditate sta affrontando negli ultimi anni nella Regione Toscana (dopo la “svolta” positiva cui si era assistito nel 2015 rispetto alla posizione inizialmente dimostrata dalla Regione in senso non favorevole alla piena implementazione del sistema della IeFP secondo le linee indicate a livello nazionale), viene esplicitata l’intenzione non solo di mantenere fermo il sistema della IeFP, ma anche di rafforzarlo e consolidarlo in un corretto rapporto “a rete” e “di alleanza” con gli altri soggetti che operano nella complessa transizione verso il lavoro. Si tratta, dunque, di impegni politici che sembrano assai significativi e per di più risultano formulati con particolare chiarezza. Sicché deve concludersi che di tali indicazioni programmatiche l’intera istituzione regionale, ivi compresa l’amministrazione, non potrà non tener conto nella concreta attuazione del programma di governo.

4. Veneto

Nel programma di governo presentato dal Presidente Alberto Stefani¹⁴, il settore della IeFP, e più in generale dell’istruzione professionalizzante è attentamente considerato. Innanzitutto, nella parte del programma che, all’interno

¹⁴ Il programma di governo, illustrato al Consiglio regionale dal Presidente Stefani nella seduta del 18 dicembre 2025 (e deposito in medesima data), si intitola “Programma di governo - Regione del Veneto - 2025-2030 - Veneto una comunità” e consta di 201 pagine.

della porzione relativa al “lavoro a misura di persona”, è espressamente dedicata alla “Istruzione e formazione integrati per una migliore qualificazione del lavoro”¹⁵, si conferma con nettezza l’impostazione che ormai da tempo connota le politiche regionali sulle questioni qui in esame: “la Regione del Veneto crede nella formazione come leva di competitività, coesione e benessere duraturo”, e “l’istruzione non è solo trasmissione di conoscenze, ma motore di inclusione, innovazione e libertà”. Pertanto, viene ribadito “l’impegno costante da parte dell’Amministrazione per il diritto allo studio, la personalizzazione dei percorsi, il sostegno alla disabilità, l’integrazione scuola-lavoro e la valorizzazione delle competenze”. Ricordando poi che “uno dei fiori all’occhiello del Veneto è il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)”, sistema “che negli ultimi anni è stato reso più attrattivo, moderno e connesso alle esigenze del tessuto produttivo”, si sottolineano i risultati ottenuti nei molteplici ambiti in cui si articola l’intero sistema veneto dell’istruzione professionalizzante¹⁶.

In relazione agli impegni che si assumono in ordine a tale sistema, si esplicita l’obiettivo di “consolidare le politiche che hanno già prodotto risultati concreti e avviare nuovi percorsi capaci di anticipare i bisogni del domani”, e ciò non solo dando “continuità alle azioni efficaci” già intraprese, ma anche procedendo nel senso dell’innovazione “affinché il sistema educativo resti un motore strategico per la crescita individuale e collettiva”. Una specifica attenzione, inoltre, è riservata all’“orientamento” che si intendere rendere “sempre più capillare e integrato, non solo per studenti e genitori, ma per l’intera Comunità educante”, in modo da “sostenere una rete che sappia accompagnare i giovani nelle scelte formative e professionali, tenendo conto dell’evoluzione del mercato del lavoro e valorizzando le inclinazioni personali”.

Più in dettaglio, circa la IeFP, è espressamente dichiarato che “verrà rafforzato ulteriormente il modello IeFP (Istruzione e Formazione Professionale rivolta

¹⁵ Si tratta del par. 3 del Capitolo 3 “Veneto, una comunità, per il lavoro a misura di persona”; si veda il sopra citato Programma, in specie pp. 56 ss.

¹⁶ Questi sono i risultati dettagliatamente indicati nel programma: “Con oltre 100 milioni di euro investiti ogni anno, più di 100 scuole coinvolte e 20.000 studenti frequentanti, il sistema IeFP veneto rappresenta oggi un modello riconosciuto livello nazionale per efficacia e qualità. L’Amministrazione regionale ha puntato con decisione sulla formazione duale, sull’aggiornamento dei laboratori e sull’integrazione con i percorsi post-qualifica, raggiungendo tassi di dispersione scolastica tra i più bassi d’Italia. Infine, il sistema ITS Academy ha confermato la propria eccellenza con tassi di occupazione del 90% entro un anno dal diploma, gli ITS del Veneto formano “supertecnici” in linea con le richieste delle imprese. La Regione ha sostenuto questo percorso con oltre 35 milioni di euro di risorse regionali, promuovendo una filiera integrata che valorizza il talento e risponde alle sfide della transizione digitale e green. Anche i percorsi IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore), con 40 corsi all’anno e oltre 1.600 studenti formati, si sono rivelati strumenti agili e mirati per la formazione tecnica superiore”.

ai giovani tra i 14 e i 18 anni) con investimenti costanti, valorizzazione del sistema duale, laboratori innovativi e un'offerta didattica aggiornata". Aggiornamento che sembra preludere ad un impegno anche nel senso della revisione delle figure professionali cui rivolgere la stessa offerta. A questo proposito, poi, si anticipa che "la Regione intende trasformare le scuole professionali in veri e propri "Innovation Hub" territoriali, aperti alle imprese e alle comunità locali, dove sperimentare nuove tecnologie e modelli didattici avanzati". Pertanto, si sottolinea la necessità di puntare "su modelli innovativi" sia "introducendo incubatori scolastici per startup", sia "promuovendo strumenti di orientamento basati sulla gamification", sia, infine, "sperimentando micro-credenziali rilasciate da imprese, per rafforzare il legame tra apprendimento e lavoro". Ancora, vi sono decise indicazioni circa l'alta formazione tecnica, nel senso della conferma del "sostegno agli ITS Academy", sia "ampliandone l'offerta, rafforzando la coerenza con i fabbisogni emergenti", sia incoraggiando "la loro integrazione nella nuova filiera tecnologico-professionale". Infine, si sottolinea che anche gli "IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) continueranno a rappresentare uno strumento efficace per la specializzazione rapida e concreta, con percorsi costruiti insieme al mondo delle imprese".

In conclusione, nel programma di governo risultano presenti molteplici, dettagliati e sistematici impegni rivolti non solo a confermare le politiche regionali che hanno consentito di dare luogo ad un sistema regionale di istruzione professionalizzante che, nel variegato panorama nazionale, si pone nelle migliori posizioni circa i risultati positivi per i giovani e per l'intera comunità, ma anche a mettere in campo le azioni necessarie per consentirne il rafforzamento, l'adeguatezza al contesto in rapido mutamento e, nello stesso tempo, l'innovazione.

5. Valle d'Aosta

Nel programma di governo presentato dal candidato Presidente Renzo Testolin¹⁷, poi eletto Presidente della Giunta della Valle d'Aosta dal relativo Consiglio regionale, il settore dell'istruzione professionalizzante è oggetto di attenzione non tanto nel punto in cui si affronta la questione delle "Politiche per il lavoro: formazione e competenze", quanto in quello in cui si indica la prospettiva di un "sistema educativo di qualità".

¹⁷ Si tratta del programma di governo come esposto al Consiglio regionale nella seduta n. 11 del 5 Novembre 2025 (si veda il resoconto integrale del dibattito sul sito del Consiglio regionale) e poi pubblicato nel sito ufficiale (al quale si fa riferimento nella presente analisi) della Regione Valle d'Aosta, sotto le voci "Giunta regionale" e poi "Programma del governo regionale 2025-2030".

Nel primo punto, si afferma che “Le azioni di sviluppo economico devono essere accompagnate, infatti, da particolari iniziative di formazione e di orientamento indirizzate in modo particolare in favore dei giovani, soprattutto in particolari contesti operativi, oltre che da attività volte a garantire la sicurezza sui luoghi di lavoro”. A tal fine, si assumono una serie di impegni circa il rafforzamento delle politiche di formazione continua, il consolidamento delle attività di orientamento, l’inserimento lavorativo delle persone con disabilità, il contrasto del lavoro irregolare. Nessun accesso all’istruzione professionalizzante, dunque, è qui presente.

Nel secondo punto, si afferma innanzitutto la necessità di un sistema attento alle specificità territoriali e produttive, plurale e non concentrato in “pochi poli scolastici”, e in cui convivano l’offerta scolastica e quella formativa. Più esattamente, si afferma che “il sistema scolastico-educativo deve essere sempre più caratterizzato da elementi che consentano di valorizzare le specificità e le specializzazioni presenti sul territorio in materia di arte, agricoltura, turismo e sport, anche superando la centralizzazione in pochi poli scolastici e creando un sistema in cui le diverse componenti, caratterizzate da una identità propria, possano dialogare e integrare l’offerta scolastica e formativa”. In questo senso, si propone, tra l’altro, di rafforzare “il sistema integrato di istruzione e formazione, promuovendo la formazione congiunta degli operatori”. Inoltre, si indicano gli obiettivi di consolidare i percorsi di tutoraggio e orientamento, di rafforzare le competenze di base, e, conclusivamente, di “sostenere ogni studente nel suo percorso di vita, anche attraverso il sostegno alla capillarità delle scuole sul territorio, differenziando il più possibile l’offerta per aumentare l’attrattiva dell’insieme”. Infine, si prospettano “azioni volte a sostenere gli studenti lavoratori, sia pubblici che privati, al fine di aumentare le opportunità a loro riservate, quali corsi serali, aiuti economici e possibilità di conciliare studio e lavoro”.

In definitiva, nel programma di governo sono presenti indicazioni che, seppure in termini piuttosto complessivi, sono rivolte a consolidare la presenza dei percorsi di IeFP nell’ambito del peculiare modello scolastico-educativo valdostano, rafforzandone soprattutto il collegamento con le specificità territoriali. Molto dipenderà, allora, della concreta attuazione che, in sede amministrativa, si vorrà dare a questi impegni di ordine politico-programmatico.

Sostenibilità e sfide istituzionali per le politiche attive, gli ITS e la IeFP dopo il PNRR

EUGENIO GOTTI¹

Introduzione

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha rappresentato per l'Italia un'iniezione di risorse senza precedenti nel campo delle politiche del lavoro, dell'istruzione tecnica superiore e della istruzione e formazione professionale, consentendo di unificare le politiche attive a livello nazionale, quadruplicare la platea degli iscritti agli ITS Academy e indirizzare verso nuove modalità di realizzazione dei percorsi IeFP. La natura straordinaria di tali risorse impone oggi una domanda ineludibile: quali conquiste potranno essere rese strutturali e quali rischiano di dissolversi con la fine del ciclo finanziario che le ha generate?

La questione investe la capacità del sistema Paese di dotarsi di infrastrutture permanenti per il capitale umano in un contesto segnato dal declino demografico, dalla persistente inattività di donne, giovani NEET e forza lavoro di origine straniera, e dalla necessità di gestire transizioni tecnologiche profonde. Il presente contributo esamina le prospettive post-PNRR secondo quattro direttrici: le politiche attive del lavoro e l'eredità del Programma GOL; il sistema degli ITS Academy; l'Istruzione e Formazione Professionale, in particolare per le istituzioni formative accreditate; le incognite della programmazione comunitaria 2028-2034.

1. Le politiche attive del lavoro dopo il Programma GOL

1.1. L'architettura di GOL: un cambio di paradigma

Il Programma Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori (GOL) ha costituito la più significativa innovazione nelle politiche attive del lavoro italiane degli ultimi decenni. Finanziato nell'ambito della Missione 5, Componente 1 del PNRR con una dotazione finanziaria iniziale di 4,4 miliardi di euro, incrementata di un ulteriore miliardo a seguito della rimodulazione del PNRR, il programma ha

¹ Esperto di politiche del lavoro e della formazione.

introdotto un modello sistemico fondato su alcuni pilastri concettuali che ne hanno determinato il carattere di discontinuità rispetto al passato.

Il primo elemento qualificante è il superamento della frammentazione regionale. Prima di GOL, anticipato dall'iniziativa europea settoriale "Garanzia Giovani", le politiche attive del lavoro in Italia erano caratterizzate da una pluralità di programmi regionali, finanziati prevalentemente dal Fondo Sociale Europeo nelle sue declinazioni regionali. Il risultato era un panorama profondamente disomogeneo, in cui la qualità e l'intensità dei servizi variavano in misura significativa da una regione all'altra, con una strutturale frammentazione nelle diverse aree del Paese. GOL ha imposto per la prima volta un'architettura unitaria nazionale, con target condivisi, una governance multilivello Stato-Regioni e un sistema informativo integrato (il SISL, Sistema Informativo per l'Inclusione Sociale e Lavorativa) che ha consentito il monitoraggio in tempo reale delle performance territoriali.

Il secondo pilastro è l'integrazione strutturale tra servizi per il lavoro e formazione. GOL ha sancito il principio per cui l'accesso alla formazione nell'ambito delle politiche attive consegue a un *assessment* qualitativo condotto presso i servizi per il lavoro che ne determina tipologia e intensità in funzione del profilo individuale. Questo raccordo ha connotato a tutti gli effetti la formazione quale componente organica della strategia delle politiche attive per il lavoro.

Il terzo elemento è l'adozione di un approccio *performance-based*, con risorse erogate in funzione del raggiungimento di target e milestone anziché della rendicontazione della spesa, producendo semplificazione amministrativa e responsabilizzazione degli attori territoriali.

I risultati complessivi raggiunti già nell'ottobre 2025, ad otto mesi dalla fine del programma previsto a giugno 2026, testimoniano la portata dell'intervento: oltre 4,2 milioni i beneficiari presi in carico, già oltre il target del programma; una quota di occupati pari al 37,1% dei presi in carico che diventano il 50,5% ad un anno dalla presa in carico; 607 mila persone formate, un numero già superiore al nuovo target riprogrammato di 600 mila persone e probabilmente si raggiungerà addirittura il target originario di 800 mila persone.

L'investimento del NRR aveva tra i suoi obiettivi anche il potenziamento dei Centri per l'Impiego (CPI) che hanno assunto un ruolo da pivot nel Programma GOL, fungendo da porta di accesso per la presa in carico personalizzata e l'orientamento ai percorsi formativi. I centri per l'impiego hanno dimostrato una produttività elevata nella fase di profilazione iniziale. La presa in carico ha superato i target quantitativi grazie anche all'automazione parziale dei sistemi di profiling. Gli obiettivi di potenziamento infrastrutturale vedono risultati con luci e ombre. Da un lato è stato raggiunto l'80% delle attività di rafforzamento previste. Questo dato include non solo le assunzioni, ma anche l'adeguamento dei sistemi infor-

matici regionali per la comunicazione con il nodo nazionale. Dall'altro lato, nonostante le circa 11 mila nuove assunzioni previste dal piano di potenziamento, il rapporto numerico tra personale qualificato e utenti rimane critico in alcune aree del Mezzogiorno, limitando la possibilità di un *case management* personalizzato e riducendo l'attività a una gestione prevalentemente burocratica.

1.2. Le criticità emerse

L'esperienza di GOL ha messo in luce anche criticità che richiedono azioni di miglioramento. Persiste un significativo *mismatch* tra le competenze formate e quelle richieste dal sistema produttivo. La co-progettazione con il mondo produttivo resta un obiettivo raggiunto solo parzialmente, ed il raccordo tra servizi al lavoro pubblici e privati accreditati ed il sistema formativo è risultato farraginoso.

Le attività di orientamento necessitano di un potenziamento sostanziale. I monitoraggi più recenti evidenziano la necessità di rafforzare la *skill gap analysis* per orientare meglio i percorsi GOL, rendendo più coerente la presa in carico con profili e bisogni dei beneficiari.

Resta inoltre aperto il nodo dell'integrazione effettiva tra politiche del lavoro e formative con i servizi socio-sanitari, essenziale per il target più fragile.

1.3. La sfida della strutturalità: risorse, governance, LEP

La questione centrale che si pone nella prospettiva della chiusura del ciclo PNRR riguarda la possibilità di rendere strutturale il modello GOL, trasformando un intervento straordinario in un'architettura permanente delle politiche attive del lavoro. Tre ordini di considerazioni meritano un approfondimento.

Sotto il profilo giuridico-istituzionale, le politiche attive del lavoro sono già qualificate come livelli essenziali delle prestazioni (LEP) ai sensi del Decreto n. 4 dell'11 gennaio 2018 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Questa qualificazione impone allo Stato di garantire su tutto il territorio nazionale un livello minimo ed omogeneo di servizi per l'occupabilità, indipendentemente dalla disponibilità di risorse straordinarie. La fine del PNRR non esonera pertanto il sistema pubblico dall'obbligo di erogare tali prestazioni: semmai, rende al contrario più urgente la definizione di meccanismi di finanziamento ordinario che ne consentano la sostenibilità nel tempo.

In termini finanziari, il costo annuo di un sistema di politiche attive comparabile a quello realizzato con GOL si colloca nell'ordine di almeno un miliardo di euro. Si tratta di una cifra ingente, che il bilancio statale ordinario non è attualmente in grado di sostenere autonomamente. La programmazione FSE+

2021-2027 in corso offre risorse residue limitate sul versante del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, anche in ragione delle scelte allocative che hanno privilegiato strumenti come il Fondo Nuove Competenze — destinatario di circa tre miliardi di euro per finanziare il costo del personale delle aziende impegnato in attività formative — a scapito delle politiche attive in senso stretto. La questione del reperimento di fonti finanziarie adeguate e stabili si presenta dunque come il nodo più critico dell'intero scenario post-PNRR.

Dal punto di vista della governance, il modello unitario nazionale introdotto da GOL ha dimostrato la propria efficacia rispetto alla frammentazione precedente con un rapporto istituzionalmente corretto tra Governo e Regioni. Si può dire che abbiamo assistito ad un caso emblematico di federalismo cooperativo, dove la gestione non avviene per via gerarchica ma attraverso un coordinamento costante, fondato su un equilibrio tra indirizzo unitario e autonomia territoriale centrato sui LEP, che ha visto il Ministero del Lavoro passare da mero finanziatore a garante della qualità e le Regioni da semplici esecutori a protagonisti della strategia territoriale.

La sfida è conservare questo assetto anche in assenza del “vincolo esterno” rappresentato dai target PNRR. Due scenari appaiono plausibili: il mantenimento di un unico programma nazionale con responsabilità regionali nell'attuazione — schema che riprodurrebbe la logica GOL e che potrebbe essere facilitato dalla nuova architettura della programmazione comunitaria 2028-2034 — oppure un ritorno alla responsabilizzazione diretta delle Regioni attraverso programmi regionali, cercando di evitare il rischio di reintrodurre le asimmetrie territoriali attraverso un potenziamento del controllo sui LEP. La scelta tra questi modelli dipenderà in larga misura dalla configurazione della governance del prossimo ciclo di fondi strutturali europei, su cui si tornerà nella parte finale del presente contributo.

Un aspetto merita infine una specifica sottolineatura: il contesto demografico e sociale del Paese rende le politiche attive del lavoro non un'opzione di policy tra le molte, ma una necessità strutturale. Oltre al necessario supporto e accompagnamento per il reinserimento delle persone disoccupate, l'inverno demografico italiano, con una popolazione in età lavorativa in costante diminuzione, impone il rafforzamento di strategie di attivazione delle persone inattive — in particolare donne, giovani NEET — nonché un flusso di accompagnamento al lavoro di forza lavoro di origine straniera come parte di una auspicabile evoluzione delle politiche dell'immigrazione, che solo un sistema di politiche attive capillare, integrato e adeguatamente finanziato può realizzare. La qualificazione e la riqualificazione professionale, d'altra parte, sono condizioni indispensabili per gestire le transizioni digitale ed ecologica senza generare sacche di disoccupazione strutturale.

2. Gli ITS Academy: la sfida della sostenibilità dopo il booster del PNRR

2.1. La crescita dimensionale impressa dal PNRR

Il sistema dell'istruzione tecnologica superiore (ITS Academy) rappresenta forse il caso più emblematico di trasformazione dimensionale indotta dal PNRR e, conseguentemente, di vulnerabilità finanziaria alla cessazione dei fondi straordinari. L'investimento 1.5 della Missione 4, Componente 1 del PNRR ha iniettato nel sistema ITS 1,5 miliardi di euro complessivi, una massa finanziaria pari a circa venti volte il finanziamento ordinario annuo pre-pandemia. Le risorse sono state allocate lungo due direttrici principali: potenziamento infrastrutturale e laboratoriale delle fondazioni, e finanziamento diretto dei percorsi, con l'obiettivo di raddoppiare il numero di allievi.

L'effetto è stato dirompente. Il sistema è passato da una base di circa 11 mila ad oltre 40 mila allievi l'anno. In termini di posizionamento europeo, tuttavia, anche questa dimensione espansa resta ancora significativamente inferiore a quella dei sistemi di istruzione terziaria professionalizzante di Paesi come la Francia e la Germania, dove l'offerta post-secondaria non accademica raggiunge platee di gran lunga superiori in rapporto alla popolazione giovanile. La crescita italiana rappresenta dunque un recupero parziale di un ritardo storico, non un traguardo di eccellenza comparata.

2.2. L'architettura finanziaria pre-PNRR e il ruolo della supplenza regionale

Per comprendere la criticità dell'attuale fase di transizione, è necessario ricostruire il modello finanziario precedente al 2021. La legge n. 99 del 2022 ha stabilizzato il Fondo nazionale per l'istruzione tecnologica superiore con una dotazione di poco più di 48 milioni di euro annui, un importo che, prima dell'intervento del PNRR, era già ampiamente insufficiente a soddisfare la domanda di competenze tecniche proveniente dalle imprese e dai territori. In precedenza, il fondo nazionale ammontava ad appena 13 milioni di euro annui.

In quel contesto, la tenuta del sistema era garantita da un meccanismo di supplenza regionale. A fronte dell'obbligo normativo di cofinanziamento pari al 30% dello stanziamento statale, molte amministrazioni regionali spingevano la propria partecipazione ben oltre la soglia minima, utilizzando in modo massiccio il Fondo Sociale Europeo per finanziare percorsi aggiuntivi. Si trattava di un equilibrio fragile, ma tarato su volumi contenuti: con 11 mila allievi, il sistema era finanziariamente sostenibile anche attraverso la supplenza regionale.

2.3. Il gap finanziario strutturale: i numeri del fabbisogno

Con un sistema che punta almeno a mantenere 40-50 mila allievi l'anno, quel modello di supplenza non è più replicabile. I calcoli sono inequivocabili. Assumendo l'unità di costo standard (UCS) attuale di 6.606,98 euro per allievo annuo — parametro risalente al 2017 e mai aggiornato — il fabbisogno annuo per la sola erogazione didattica si attesta a circa 290 milioni di euro per 44 mila allievi. Se si dovesse rivalutare l'UCS, come si dovrebbe per tenere conto dell'inflazione cumulata, portandola a 7.961,41 euro per allievo, il fabbisogno salirebbe a circa 350 milioni. A tali importi deve aggiungersi un 30% quale quota di risorse per borse di studio e premialità. Il fabbisogno complessivo si colloca pertanto in un intervallo tra 350 e 450 milioni di euro annui, a seconda del parametro di costo adottato.

La legge di bilancio 2026 ha parzialmente preso atto del problema, incrementando significativamente lo stanziamento del Fondo nazionale per gli ITS: 100,98 milioni di euro per il 2026, circa 82 milioni annui per il 2027 e il 2028. Si tratta di un quasi raddoppio rispetto ai 48 milioni strutturali del 2022, ma il confronto con il fabbisogno reale evidenzia un deficit strutturale di prima grandezza. La copertura statale nel 2026 raggiungerà meno di un terzo del fabbisogno complessivo con l'UCS del 2017, e scenderà a meno di un quarto negli anni successivi. Ad UCS adeguata all'inflazione il Fondo statale coprirebbe meno del 20% del fabbisogno.

Anche ipotizzando un cofinanziamento regionale del 30% — la soglia minima obbligatoria — il sistema risulta significativamente sottofinanziato. Appare per altro irrealistico aspettarsi che le Regioni tornino a svolgere la funzione di supplenza pre-PNRR a livelli percentuali molto superiori al minimo obbligatorio: se in questa fase transitoria alcune amministrazioni regionali stanno effettivamente integrando il gap con risorse FSE+, nel medio-lungo periodo il sistema ITS è ormai troppo grande e oneroso per poter gravare in quota rilevante sul Fondo Sociale Europeo regionale, che deve rispondere anche ad altre priorità sociali e occupazionali.

2.4. Gli scenari post-2026: adeguamento o ridimensionamento

Il PNRR ha funzionato come un “booster” temporaneo, permettendo al sistema ITS di comportarsi come se disponesse di un finanziamento strutturale di diverse centinaia di milioni di euro l'anno. Esaurita questa spinta, l'Italia eredita un parco laboratori d'avanguardia — frutto dei 500 milioni di investimento infrastrutturale — ma potenzialmente privo delle risorse per farlo funzionare a

pieno regime. Il rischio è quello tipico delle cattedrali nel deserto: laboratori di eccellenza che non accolgono gli studenti che dovrebbero formarvi le competenze richieste dal sistema produttivo.

Due scenari alternativi si profilano. Il primo prevede un adeguamento progressivo del Fondo nazionale verso i 300 milioni di euro annui, stabilizzando il “livello PNRR” e lasciando alle Regioni un cofinanziamento fisiologico. Questa opzione richiede una scelta di politica industriale e di istruzione che riconosca il costo reale del sistema.

Il secondo scenario conduce a una riduzione dell’offerta: un ridimensionamento che riporterebbe gli ITS a un sistema di nicchia, o a una compressione dell’UCS con erosione della qualità formativa. Entrambe le varianti rappresenterebbero un arretramento rispetto agli obiettivi del PNRR.

La lettura di sintesi è chiara: non è più sostenibile che le Regioni utilizzino il FSE come meccanismo compensativo permanente per un sottofinanziamento nazionale cronico. Il sistema ITS è cresciuto, ha raggiunto una dimensione che ne modifica la natura da nicchia d’eccellenza a segmento strutturale del sistema formativo e richiede una politica di finanziamento coerente con questa nuova scala.

3. La IeFP dei Centri di Formazione Professionale: stabilità apparente e incognite territoriali

3.1. L’effetto sostitutivo del PNRR

Il caso dell’Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con specifico riferimento al segmento erogato dalle Istituzioni Formative accreditate (CFP), presenta caratteristiche strutturalmente diverse rispetto alle politiche attive del lavoro e agli ITS. In questo ambito, il PNRR non ha prodotto un’espansione significativa della platea complessiva degli utenti, bensì un effetto prevalentemente sostitutivo, sia sotto il profilo delle fonti di finanziamento sia sotto quello delle modalità formative.

I dati del XXII Rapporto di monitoraggio INAPP confermano questa lettura. Nell’anno formativo 2022-2023, gli iscritti totali al sistema IeFP sono scesi a 210.440 unità, con un calo del 7,9% rispetto all’annualità precedente. Analizzando specificamente la componente dei CFP accreditati — escludendo quindi la componente scolastica statale che segue dinamiche di bilancio proprie del Ministero dell’Istruzione — la quota di iscritti risulta sostanzialmente stabile, intorno alle 157.000-160.000 unità. Il dato che ha dominato la narrativa istituzionale — la crescita degli iscritti al “Sistema Duale”, passati da 50.410 a 108.466 (+115%) — non corrisponde dunque all’ingresso di nuovi giovani nel

sistema, quanto piuttosto a un massiccio travaso interno: i percorsi di IeFP ordinaria sono stati in larga parte sostituiti da quelli in modalità duale per consentire alle Regioni di intercettare i fondi dell'Investimento PNRR e di raggiungere i target previsti.

Parallelamente, l'ingente dotazione del PNRR (600 milioni di euro per il sistema duale) ha di fatto sostituito — e non semplicemente integrato — le risorse ordinarie, permettendo alle amministrazioni regionali di alleggerire l'impegno dei propri bilanci e, in molti casi, di riallocare le risorse FSE+ verso altre priorità o di mantenerle in stand by in attesa di un loro massiccio utilizzo al termine del PNRR.

3.2. La stabilizzazione finanziaria: un quadro meno critico

A differenza del sistema ITS, la transizione post-PNRR della IeFP non si presenta sotto il profilo finanziario come una crisi annunciata. La Legge di Bilancio 2025 ha disposto un incremento progressivo del fondo nazionale per la IeFP in duale, portandolo a 315 milioni strutturali entro il 2028. Sommando il riparto delle risorse per il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione — stabile a 189 milioni di euro — il sistema può contare su risorse nazionali crescenti: 364 milioni nel 2025/2026, 434 milioni nel 2026/2027, fino a 504 milioni a regime dal 2027/2028.

Il quadro finanziario, pur prevedendo un anno di relativa contrazione nel 2025/2026 (364 milioni contro i 554 dell'anno precedente, quando si sommavano ancora i residui PNRR), appare complessivamente gestibile. Le nuove risorse nazionali sono destinate a compensare il travaso di fondi già avvenuto durante la fase PNRR, più che a finanziare un'espansione del sistema. In questo senso, la IeFP si distingue nettamente dagli ITS: il PNRR non ha creato un sistema sovradimensionato rispetto alle risorse ordinarie disponibili, bensì ha temporaneamente sostituito fonti di finanziamento che vengono ora ricostituite su base nazionale.

3.3. Le incognite qualitative: il Mezzogiorno e il quarto anno

Se il quadro finanziario non desta allarme immediato, permangono incognite qualitative di rilievo, legate in particolare agli effetti territoriali e ordinamentali dell'intervento PNRR. La questione più rilevante riguarda il Mezzogiorno. Nelle regioni del Sud, il PNRR ha prodotto una svolta significativa: un incremento degli iscritti alla IeFP nelle istituzioni formative rispetto alla fase pre-PNRR, l'attivazione di nuovi Centri di Formazione Professionale, uno sviluppo senza precedenti dei percorsi di quarto anno per il conseguimento del diploma professionale.

Questa trasformazione è stata in larga misura indotta da un vincolo specifico dell'Investimento PNRR, che imponeva l'attivazione dei percorsi presso le

Istituzioni Formative accreditate piuttosto che nelle scuole, le cui spese di personale sono già coperte dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Tale vincolo ha costretto i territori del Sud a strutturare un'offerta formativa di IeFP non più centrata sull'offerta sussidiaria da parte del sistema scolastico, creando reti di CFP in contesti dove la formazione professionale accreditata aveva storicamente una presenza marginale.

La domanda che si pone è se queste nuove reti sopravviveranno alla fine della "protezione" finanziaria del PNRR. In assenza del vincolo che ha indirizzato le risorse verso i CFP, le Regioni del Mezzogiorno potrebbero tornare a privilegiare la sussidiarietà scolastica, più economica dal punto di vista del bilancio regionale in quanto i costi del personale docente gravano sul bilancio statale. Il consolidamento delle reti di CFP nel Sud rappresenta dunque una sfida che trascende la dimensione finanziaria e investe la volontà politica delle amministrazioni regionali.

Analogamente, la crescita del quarto anno — che costituisce un risultato qualitativo di grande rilevanza, in quanto consente il completamento della filiera con il conseguimento del diploma professionale — dovrà essere verificata nella sua tenuta una volta venuta meno la spinta straordinaria del PNRR. Il quarto anno rappresenta una componente essenziale per un sistema IeFP maturo che si proietta anche verso il livello terziario, e la sua sopravvivenza dipenderà dalla capacità delle Regioni di garantirne il finanziamento nell'ambito dei programmi ordinari.

Un ulteriore elemento da monitorare, sebbene esuli dall'ambito specifico del presente contributo, è l'impatto che la sperimentazione delle filiere tecnologico-professionali (il modello 4+2) produrrà sull'architettura complessiva della IeFP, con possibili effetti sulla domanda di percorsi e sulla configurazione dell'offerta formativa.

3.4. L'apertura ai nuovi target: un'eredità da rilanciare

Un elemento di indubbia novità introdotto dal PNRR è l'estensione della IeFP a target non tradizionali. Le misure 5, 6 e 7 del PNRR hanno permesso di intercettare oltre 15.000 utenti adulti o giovani fuori dal circuito del diritto-dovere.

Il panorama degli interventi formativi rivolti alla popolazione adulta rivela una dicotomia tra consolidamento dei modelli esistenti e difficoltà di penetrazione delle nuove strategie. Da un'analisi d'insieme, si osserva che la partecipazione territoriale resta ancora frammentata, con una concentrazione degli interventi in un numero limitato di aree geografiche.

I dati dimostrano che i CFP e la IeFP possono ben operare come hub per l'apprendimento permanente rispondendo con agilità anche ai bisogni di riqua-

lificazione. La stabilizzazione di questa funzione — che implica il superamento di una concezione della IeFP limitata al segmento del diritto-dovere giovanile — costituisce una delle possibilità di sviluppo dell'esperienza PNRR, ma richiede scelte esplicite di visione dell'evoluzione del sistema di IeFP.

4. La programmazione comunitaria 2028-2034: incognite e rischi per le politiche del lavoro e della formazione

4.1. Lo stato del negoziato

Le risposte a molte delle questioni sollevate nelle sezioni precedenti dipenderanno in misura determinante dalla configurazione del prossimo Quadro Finanziario Pluriennale (QFP) dell'Unione Europea per il periodo 2028-2034. I negoziati, formalmente avviati con le comunicazioni della Commissione Europea nel luglio 2025, si trovano attualmente in una fase avanzata e intensa. La Presidenza danese del Consiglio ha imposto un'agenda serratissima, con diversi incontri tecnici dal settembre 2025. Agli Stati Membri è stata data indicazione di avviare la predisposizione dei Piani Nazionali a partire dal 2026, con una prima bozza alla Commissione prevista per giugno 2027 e la presentazione definitiva entro il 31 gennaio 2028.

4.2. La nuova architettura: una rivoluzione copernicana

La proposta della Commissione introduce elementi di discontinuità radicale rispetto alla programmazione precedente. Tre innovazioni strutturali meritano particolare attenzione.

La prima è il passaggio a un approccio *performance-based*, che supera la logica della rendicontazione della spesa per adottare il modello di pagamenti legati al raggiungimento di traguardi (*milestone*) e obiettivi (*target*), analogamente a quanto sperimentato con il PNRR. Questa scelta, se da un lato valorizza l'esperienza maturata dall'Italia nella gestione del PNRR, dall'altro richiede una capacità amministrativa elevata per definire indicatori semplici, misurabili ed efficaci.

La seconda innovazione è la drastica semplificazione dell'architettura programmatica: si passa da oltre 500 programmi operativi a 27 Piani di Partenariato Nazionali e Regionali (PPNR), uno per Stato Membro. Il bilancio europeo viene concentrato in quattro grandi Rubriche, con una flessibilità inedita che consente agli Stati di reagire a crisi impreviste o a nuove priorità.

La terza, e per certi aspetti la più consequenziale, è la centralizzazione della governance. Il passaggio a un unico Piano nazionale per Stato supera la frammentazione degli oltre 50 programmi operativi (nazionali e regionali) della programmazione vigente, accentrando fortemente la responsabilità di programmazione a livello governativo e relegando le Regioni a un ruolo di attuazione. Questo schema ricalca, nella sostanza, il modello PNRR.

4.3. I rischi per le politiche del lavoro e della formazione

L'architettura della nuova programmazione presenta tuttavia rischi specifici per le politiche del lavoro e della formazione, che rischiano una significativa marginalizzazione.

Il primo rischio riguarda la diluizione delle risorse nella Rubrica 1 (Coesione Economica, Sociale e Territoriale, Agricoltura e Sicurezza). Questa rubrica — la più corposa, con oltre mille miliardi di euro — unifica in un unico Piano Nazionale fondi di coesione (FESR, FSE+), agricoltura, pesca, migrazione e sicurezza. Il vincolo di destinazione del 14% delle risorse agli obiettivi sociali appare inadeguato perché troppa generica appare la “clausola sociale”. Essa include infatti un ventaglio di interventi eterogeneo e amplissimo che comprende ad esempio economia circolare, edilizia sociale, sostegno diretto al reddito delle famiglie, con il rischio concreto di diluire le risorse specificamente destinate a occupazione, formazione professionale e inclusione attiva.

A differenza della programmazione vigente, non sono previste riserve garantite per priorità cruciali come i giovani, l'infanzia o le persone in condizione di marginalità estrema. Questi target vengono definiti prioritari, ma in assenza di vincoli finanziari specifici la loro effettiva tutela è rimessa alle scelte discrezionali dei singoli Stati. In questo scenario, l'Italia — che nell'attuale QFP dispone di oltre 28 miliardi di euro di FSE+ — potrebbe trovarsi con una dotazione significativamente ridotta o diluita per le politiche attive del lavoro e la formazione professionale.

Il secondo rischio riguarda i criteri di riparto delle risorse. Il metodo proposto dalla Commissione per la distribuzione dei fondi della Rubrica 1 non considera adeguatamente indicatori sociali — come il tasso di NEET — che erano utilizzati nella precedente programmazione dei fondi di coesione. Questo penalizza i Paesi con forti squilibri occupazionali e territoriali, come l'Italia, e rende più difficile ottenere un'allocazione coerente con i fabbisogni reali.

Il terzo rischio, di natura istituzionale, riguarda il ruolo delle Regioni nella nuova governance. Il passaggio ad un unico Piano nazionale impone una riorganizzazione profonda dei rapporti tra Stato e Regioni, con la necessità di definire una strategia chiara tra dimensione settoriale e dimensione territoriale.

In assenza di un coordinamento efficace, il nuovo accentramento potrebbe paradossalmente produrre sia uno svuotamento delle competenze regionali nella gestione delle politiche formative e del lavoro, sia un deficit di adattamento alle specificità territoriali che caratterizzano i mercati del lavoro italiani.

4.4. Le priorità negoziali per l'Italia

In questo quadro, è essenziale che il negoziato europeo — coordinato per l'Italia dal MAECI con il supporto del Dipartimento per gli Affari Europei — sia presidiato con determinazione sul versante delle politiche del lavoro e della formazione. Tre priorità appaiono ineludibili: l'inserimento nei regolamenti di riserve specifiche per le politiche attive e la formazione professionale che impediscano la diluizione nella clausola sociale generica; la revisione dei criteri di riparto per includere indicatori sociali (tasso di NEET, tasso di inattività, divari territoriali) coerenti con i fabbisogni italiani; la definizione di un modello di governance interna che valorizzi il ruolo delle Regioni nell'attuazione, sfruttando l'esperienza di PNRR e GOL.

Si tratta altresì di promuovere, nell'ambito della Rubrica 2 (Competitività, Prosperità e Sicurezza), una riserva per lo sviluppo delle competenze nel nuovo Fondo Europeo per la Competitività, evitando che la dimensione delle *skills* sia assorbita dalle priorità di decarbonizzazione e difesa.

Il rischio complessivo è che le politiche del lavoro e della formazione — che il PNRR ha contribuito a rilanciare con investimenti senza precedenti — vengano relegate a un ruolo marginale nella nuova architettura dei fondi europei, vanificando il percorso di strutturazione avviato negli ultimi anni. La posta in gioco non è soltanto finanziaria: è la collocazione strategica delle politiche per il capitale umano nell'agenda politica europea e nazionale.

Conclusioni

L'analisi condotta evidenzia un quadro differenziato ma convergente su un tema di fondo: la difficoltà strutturale del sistema italiano di tradurre impulsi straordinari in architetture permanenti.

Le politiche attive del lavoro dispongono, con l'eredità di GOL, di un modello organizzativo e di governance che ha dimostrato la propria efficacia, ma che necessita di risorse finanziarie stabili dell'ordine di un miliardo di euro annuo per essere mantenuto. Il sistema ITS si trova di fronte a un deficit strutturale che, in assenza di un adeguamento significativo del Fondo nazionale, condurrà inevitabilmente a un ridimensionamento della platea studentesca o a un deterioramento della qualità formativa. La IeFP, pur in una situazione finanziariamente

più gestibile, deve verificare la tenuta delle conquiste territoriali e ordinamentali — la crescita dei CFP nel Mezzogiorno, lo sviluppo del quarto anno, l'apertura ai target adulti — in assenza della "protezione" dei vincoli PNRR.

Il denominatore comune è la questione del finanziamento, che a sua volta rinvia alla programmazione comunitaria 2028-2034. La nuova architettura dei fondi europei — con la sua centralizzazione, il suo approccio *performance-based* e la sua tendenza alla diluizione delle politiche sociali in macro-rubriche indifferenziate — rappresenta al contempo un'opportunità e un rischio. Un'opportunità, nella misura in cui il modello del Piano unico nazionale potrebbe consentire di mantenere l'approccio unitario sperimentato con il PNRR e con GOL. Un rischio, nella misura in cui l'assenza di riserve specifiche per le politiche del lavoro e della formazione potrebbe determinare una contrazione delle risorse disponibili.

La sfida, in ultima analisi, è di natura politica prima che tecnica. Il PNRR ha dimostrato che l'Italia è in grado di progettare e attuare interventi di scala nel campo della formazione e dell'occupabilità, raggiungendo e spesso superando i target concordati con le istituzioni europee. Trasformare l'architettura straordinaria del PNRR in un sistema ordinario, stabile e adeguatamente finanziato non è solo una questione di bilancio: è la condizione per rispondere alle sfide demografiche, tecnologiche e sociali che il Paese affronta. Le politiche del lavoro, l'istruzione tecnica superiore e la formazione professionale non possono più essere trattate come capitoli residuali della spesa pubblica, ma devono essere riconosciute come investimenti strategici nella capacità produttiva e nella coesione sociale del Paese.

La qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale: dal Processo di Copenaghen alla Dichiarazione di Herning

CONCETTA FONZO¹, LAURA EVANGELISTA², ELEONORA ZECCA³

Introduzione

Politiche efficaci in materia di istruzione e formazione professionale (IeFP) sono essenziali per conseguire l'obiettivo di promuovere una forza lavoro competente, qualificata e adattabile alle esigenze del mercato del lavoro, nonché capace di rispondere ai mutamenti economici.

Negli ultimi decenni, l'Istruzione e Formazione Professionale è stata periodicamente al centro del dibattito politico europeo, quale risposta alle trasformazioni economiche, tecnologiche e sociali in atto (Cedefop, 2013). Più recentemente, la crescente digitalizzazione dei processi produttivi, l'urgenza del passaggio verso modelli di insegnamento in linea con le transizioni digitali e sostenibili, nonché l'evoluzione delle competenze richieste dal mercato del lavoro in relazione a tali sfide, hanno rafforzato le aspettative nei confronti dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale, chiamati a garantire competenze aggiornate e spendibili lungo tutto l'arco della vita (Boerchi et al., 2025). In questo ampio contesto evolutivo, la qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale è divenuta una dimensione strategica non solo in termini di efficacia formativa, ma anche quale leva di governance capace di orientare la trasformazione e l'adattamento dei sistemi formativi (Cedefop, 2013).

Il percorso di cooperazione europea in questo ambito ha preso avvio nei primi anni Duemila con il Processo di Copenaghen, ponendo le basi per una col-

¹ 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 1,3, Conclusione).

² 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” (Introduzione, paragrafo 2).

³ Alumni Luiss, Laureata in Policies and Governance in Europe, a.a. 2024/2025. Lavora presso PTSCLAS come analista in Programmazione e Sviluppo Strategico di Politiche Pubbliche (paragrafo 4).

laborazione nel settore dell'IeFP, fondata su strumenti comuni di *soft governance* tra i Paesi membri dell'Unione europea, volti a promuovere trasparenza, fiducia reciproca, comparabilità e qualità (Consiglio dell'Unione europea, 2002).

Nel corso degli anni, nell'ambito delle politiche comunitarie inerenti all'IeFP, il concetto di qualità ha conosciuto un progressivo ampliamento attraverso diversi interventi del legislatore europeo che hanno condotto all'adozione del Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale, noto oggi come quadro EQAVET (*European Quality Assurance in Vocational Education and Training*) (Evangelista et al., 2025). Questo passaggio cruciale ha contribuito a strutturare un approccio sistemico e ciclico alla qualità, fondato sul miglioramento continuo e sull'orientamento ai risultati, nonché sulla cooperazione tra i Paesi membri, attraverso la condivisione di buone pratiche e modelli di riferimento.

Parallelamente, la qualità è stata progressivamente connessa a obiettivi più ampi, quali l'occupabilità, l'inclusione sociale, l'apprendimento permanente e l'innovazione, superando una concezione limitata al controllo dei processi formativi per assumere una funzione strategica nel governo dei sistemi di competenze.

Questo percorso trova il culmine nella Raccomandazione europea del 2020, nella quale vengono ridefiniti i criteri di qualità e i relativi descrittori di riferimento, per la valutazione nelle diverse fasi del ciclo di assicurazione della qualità nell'IeFP. Inoltre, la Dichiarazione di Osnabrück del 2020 ha definito le priorità europee per il settore IeFP, in un contesto segnato dalla crisi pandemica e dall'emergere di nuove sfide strutturali, richiamando il ruolo della qualità quale fattore di resilienza dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale e ponendo l'accento sull'innovazione didattica, sull'apprendimento basato sul lavoro e sul rafforzamento del legame con il mercato del lavoro (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

La Dichiarazione di Herning del 2025 si colloca, pertanto, in continuità con tale impostazione, ampliandone e approfondendone la portata, integrando pienamente la duplice transizione digitale e verde al centro della riflessione sulla qualità dell'IeFP e concependo la garanzia della qualità come una componente importante dei sistemi formativi, indispensabile per governare il cambiamento, anticipare i fabbisogni di competenze e sostenere percorsi formativi flessibili e inclusivi lungo tutto l'arco della vita.

Alla luce di tali sviluppi, il presente contributo si propone di analizzare l'evoluzione del concetto di qualità nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale, a partire dal Processo di Copenaghen fino alla Dichiarazione di Herning del 2025. Più nello specifico, l'analisi si articola lungo tre direttrici principali: la prima offre un excursus storico sulle origini e sullo sviluppo della cooperazione europea in materia di IFP; la seconda approfondisce l'evoluzione dei modelli

e degli strumenti di garanzia della qualità, con specifico riferimento alla descrizione del ciclo della qualità EQAVET; e la terza infine propone un confronto critico tra la Dichiarazione di Osnabrück e la Dichiarazione di Herning, al fine di evidenziare elementi di continuità e di discontinuità nelle priorità politiche e nelle strategie di intervento a livello comunitario.

L'analisi che viene condotta intende così contribuire al dibattito politico-istituzionale sul ruolo della qualità quale fattore chiave per il rafforzamento delle politiche europee in materia di IeFP nel contesto delle trasformazioni contemporanee.

1. Dal Processo di Copenaghen alle Conclusioni di Riga: l'evoluzione della garanzia della qualità nell'IeFP

Il percorso che conduce dal Processo di Copenaghen alla recente Dichiarazione di Herning del 2025 rappresenta una traiettoria emblematica dell'evoluzione della qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale, in stretta connessione con i mutamenti della società e del mondo del lavoro.

Avviato nel 2002, il Processo di Copenaghen ha posto le basi per una cooperazione rafforzata in materia di IeFP in un ambito caratterizzato da una competenza prevalentemente nazionale e da una marcata eterogeneità dei sistemi formativi (Commissione europea, 2002). Sono i Trattati fondanti l'Unione europea a specificare che l'IeFP è competenza esclusiva dei governi nazionali, pertanto il governo comunitario attraverso strumenti di *soft governance* ha promosso un progressivo allineamento delle misure e degli strumenti di riferimento per la qualità, senza intervenire direttamente sulle architetture nazionali dell'Istruzione e Formazione Professionale (Bainbridge, 2024), al fine di affrontare le nuove sfide e opportunità derivanti dall'allargamento dell'Unione europea e dalle trasformazioni in atto.

Tale impostazione ha consentito, fin dalle fasi iniziali, di coinvolgere su base volontaria gli Stati membri in un progetto ambizioso e orientato al futuro dell'Istruzione e Formazione Professionale europea. In questo senso, il Processo di Copenaghen ha inteso rafforzare la partnership europea nel settore dell'IeFP per definire priorità e obiettivi, «*al fine di promuovere la fiducia reciproca, la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, così da creare una base per incrementare la mobilità e facilitare l'accesso all'apprendimento permanente*» (Commissione europea, 2002). Per la prima volta si parla di obiettivi da raggiungere entro il 2010 (Bainbridge, 2024). Successivamente, quest'ultimi verranno aggiornati e rinnovati per un nuovo decennio fino al 2025.

Già in occasione del Processo di Copenaghen emerge il tema della qualità tra le priorità individuate, quale motore della cooperazione attraverso lo scambio di

buone pratiche, modelli e metodi comuni, volti a garantire elevati standard qualitativi in tutta l'Unione europea. Tale attenzione e approccio alla qualità sono stati successivamente ripresi nel Comunicato di Maastricht del 2004, con cui si è inteso definire anche un percorso strutturato di collaborazione tra pubblico e privato per il raggiungimento degli obiettivi prefissati a livello comunitario (Consiglio dell'Unione europea, 2004).

In occasione dell'incontro dei ministri dell'istruzione e della formazione professionale degli allora Paesi membri a Maastricht, si è deciso concretamente come rendere operative le proposte avanzate durante il Processo di Copenaghen. In particolare, è stata formulata un'intesa volta a rafforzare la cooperazione a livello comunitario, allo scopo di modernizzare i sistemi di formazione e rendere l'Europa sempre più all'avanguardia e competitiva, investendo in tutti i cittadini - dai giovani, ai lavoratori anziani, alle persone con disabilità e i disoccupati - offrendo loro le qualifiche e le competenze necessarie per integrarsi appieno in una nuova società basata sulla conoscenza e per contribuire, insieme, alla creazione di un maggior numero di posti di lavoro e di migliore qualità. Parallelamente, vengono enfatizzati lo sviluppo di nuovi metodi e ambienti di apprendimento, il rafforzamento delle competenze dei docenti e dei formatori e la costruzione di sistemi statistici più robusti e comparabili, necessari per orientare le politiche su basi empiriche. Le riforme e gli investimenti erano principalmente rivolti al miglioramento dell'attrattività dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, sia per i datori di lavoro sia per gli studenti, obiettivo che va di pari passo con investimenti nella qualità dei percorsi (Consiglio dell'Unione europea, 2004).

Il processo di Copenaghen, inoltre, ha successivamente continuato a stabilire le priorità politiche per conseguire gli obiettivi di Lisbona in materia di IeFP nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010".

Un'ulteriore passo avanti in questo processo di modernizzazione dell'istruzione e della formazione professionale nel panorama europeo è rappresentato dal Comunicato di Helsinki del 2006, con cui si è voluto porre una forte enfasi su politiche orientate al miglioramento dell'immagine, dello status e dell'attrattività della Formazione Professionale, sviluppando ulteriormente i sistemi formativi e migliorandone la qualità per raggiungere gli obiettivi e standard comuni entro il 2010 (Consiglio dell'Unione europea, 2006). In quest'occasione si evidenziava già la centralità dell'istruzione e della formazione professionale per affrontare sfide e cambiamenti, tra cui la globalizzazione, l'invecchiamento della popolazione, l'avanzamento delle nuove tecnologie e la carenza di competenze nel mondo del lavoro. Pertanto, diventa necessario ridurre il campo di applicazione delle politiche e focalizzarsi sulle esigenze più imminenti. In questa prospettiva, la qualità viene direttamente collegata non solo agli esiti formativi, da intendersi come strettamente connessi e interrelati alle esigenze del mercato del lavoro,

ma soprattutto alla percezione esterna della Formazione Professionale e alla sua capacità di rispondere alle continue sfide del mondo lavorativo (Consiglio dell'Unione europea, 2006). Il Comunicato sottolinea, infatti, l'importanza di testare e implementare gli strumenti comuni delineati nel Processo di Copenaghen entro il 2010, di rafforzare la cooperazione e il riconoscimento delle competenze tra Paesi e di coinvolgere in modo continuativo tutti gli stakeholder, riconoscendo il valore della governance partecipata.

In coerenza con quanto espresso a Helsinki, due anni dopo, nel 2008, i ministri si riuniscono a Bordeaux per ribadire il loro impegno nell'implementazione di meccanismi e strumenti essenziali al miglioramento e al consolidamento della qualità e della competitività dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale, al fine di avvicinare sempre più i percorsi formativi ai rispettivi settori lavorativi e alle loro esigenze di competenze (Consiglio dell'Unione europea, 2008). Pertanto, la cooperazione politica necessitava di essere ulteriormente strutturata, per garantire concretamente una maggiore coerenza tra le politiche formative e i fabbisogni occupazionali, affinché non guardassero soltanto alle esigenze nazionali, ma a quelle dell'intero mercato europeo.

Queste ambiziose priorità hanno successivamente portato all'adozione di procedure e strumenti chiave per la trasparenza, il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, nonché per il miglioramento della qualità, tra cui l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale, Europass, il Quadro europeo delle qualifiche (EQF), il sistema europeo di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET) e il Quadro di riferimento europeo per la garanzia della qualità (allora EQARF, oggi EQAVET) (Consiglio dell'Unione europea, 2008).

Nel corso degli anni, tale percorso si è progressivamente articolato e consolidato, attraversando diverse tappe fondamentali che hanno contribuito a definire un quadro europeo sempre più strutturato in materia di qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale. Un momento chiave è rappresentato dall'adozione del Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità nell'Istruzione e Formazione Professionale (riconosciuto come EQAVET Framework), introdotto con la Raccomandazione europea del 2009, volta a istituire un quadro di riferimento comune per la garanzia della qualità nell'IeFP. Tale strumento ha offerto agli Stati membri un modello condiviso per progettare, attuare, valutare e migliorare i propri sistemi di Formazione Professionale secondo una logica di miglioramento continuo (Consiglio dell'Unione europea, 2009).

La Raccomandazione, in particolare, incoraggiava gli Stati membri ad attuare politiche in materia di Istruzione e Formazione Professionale capaci di fornire conoscenze, abilità e competenze essenziali per affrontare un mercato del lavoro in continua evoluzione. La Raccomandazione sollecitava, quindi, ad una parteci-

pazione attiva degli Stati membri alla rete europea per la garanzia della qualità nell'IeFP, cosiddetta rete EQAVET, prevedendo l'istituzione di Punti di riferimento nazionali (National Reference Points) nei diversi Stati dell'Unione europea.

Tali organismi, concepiti come punti di contatto e snodi tra il livello europeo e quello nazionale, rivestono un ruolo significativo nel favorire l'allineamento delle politiche in materia di Istruzione e Formazione Professionale e nel promuovere la diffusione, a livello nazionale, degli orientamenti europei. In tal modo, essi contribuiscono a sostenere un approccio condiviso e a consolidare una cultura della qualità nel settore dell'Istruzione e della Formazione Professionale (Consiglio dell'Unione europea, 2009).

Poco tempo dopo, sulla base dei progressi compiuti in materia di IeFP, il Comunicato dei ministri europei responsabili dell'Istruzione e della Formazione Professionale, delle parti sociali europee e della Commissione europea, riuniti a Bruges il 7 dicembre 2010, ha definito gli obiettivi strategici di lungo periodo per il decennio 2011-2020. L'idea centrale era quella di promuovere un sistema di Formazione Professionale moderno, attrattivo e capace di consentire l'acquisizione di conoscenze e competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, da aggiornare nel corso della vita; in altre parole, un ulteriore sviluppo del concetto di "lifelong learning", inteso come un percorso di apprendimento permanente e trasversale delle competenze, da sviluppare e aggiornare durante l'intero arco della vita lavorativa.

Il fulcro delle politiche e degli impegni assunti in quest'occasione risiedeva nella valorizzazione dell'innovazione, della creatività e dell'imprenditorialità nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, per inserire nel mercato del lavoro - studenti qualitativamente più competenti, aggiornati sulle nuove tecnologie e capaci di entrare attivamente in un mercato del lavoro altamente competitivo e in continua evoluzione (Commissione europea, 2010).

In materia di assicurazione della qualità dell'IeFP, il Comunicato si focalizzava sul valore della trasparenza quale approccio comune per garantire fiducia reciproca, riconoscimento delle competenze e, conseguentemente, elevati standard qualitativi su tutto il territorio europeo. In altri termini, si intendeva *«attribuire, nel decennio a venire, una priorità elevata alla garanzia della qualità nel quadro della cooperazione europea in materia di IFP»* (Commissione europea, 2010). Con tale obiettivo, il Comunicato sottolineava la necessità di rendere i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale più accessibili, innovativi e flessibili entro il 2020, promuovendo un'IeFP di elevata qualità, intesa anche come insieme di esiti formativi spendibili in tutto il territorio europeo, grazie all'acquisizione di competenze sia tecniche che trasversali strettamente collegate alle esigenze del mercato del lavoro dell'Unione europea. Trasparenza, riconoscimento delle competenze, alti standard qualitativi e mobilità degli studenti e dei lavoratori

dovevano essere posti al centro delle successive politiche in materia di Istruzione e Formazione Professionale.

A tal fine, il Comunicato evidenziava l'importanza che gli Stati membri sviluppasse quadri nazionali di garanzia della qualità conformi ai principi della Raccomandazione europea del 2009 e del quadro EQAVET, sotto forma di quadro comune di garanzia della qualità applicabile a tutti gli erogatori di Istruzione e Formazione Professionale, comprensivo anche della formazione che include l'apprendimento basato sul lavoro e pienamente compatibile con i sistemi e le misure di assicurazione della qualità, tra cui l'accreditamento, già in uso (Carlini & Evangelista, 2020). Tali dimensioni anticipano temi che diventeranno centrali nelle successive Conclusioni di Riga del 2015, in cui si sottolinea, tra l'altro, la necessità di rafforzare le competenze chiave nei curricula dell'IeFP e di investire in modo sistematico nello sviluppo professionale di docenti, formatori e tutor.

Le Conclusioni di Riga, relative a una nuova serie di risultati a medio termine nel settore dell'IeFP per il periodo 2015-2020, miravano a rinnovare l'impegno comune dei ministri nazionali nel rafforzare gli standard qualitativi dell'istruzione e della formazione professionale, al fine di conseguire gli obiettivi delineati sin dall'avvio della cooperazione europea (Cedefop, 2020). Tali obiettivi di medio termine individuavano cinque aree prioritarie di intervento, concernenti, tra l'altro, l'apprendimento basato sul lavoro, la garanzia della qualità, l'accesso all'IeFP e l'acquisizione di competenze (Consiglio dell'Unione europea, 2015).

In materia di qualità, ciò si traduceva nella necessità di investire in modo significativo nei meccanismi di garanzia della qualità, secondo quanto previsto dalla Raccomandazione del 2009, nonché di istituire sistemi strutturati di informazione e feedback continuo nei percorsi sia di Formazione Professionale iniziale che continua, basati sui risultati dell'apprendimento. Tra le azioni concrete proposte figuravano l'introduzione di incentivi per i fornitori di Formazione Professionale finalizzati all'aggiornamento delle tecnologie disponibili, la creazione di sistemi coerenti per la raccolta e l'analisi dei dati e l'implementazione di meccanismi di feedback fondati sui risultati del monitoraggio, così da adattare l'offerta formativa alle esigenze emergenti. Al contempo, si sottolineava l'importanza di utilizzare in modo sistematico tali risultati come base per la strutturazione e il rafforzamento dei sistemi di garanzia della qualità (Consiglio dell'Unione europea, 2015).

2. Qualità e orientamento strategico dell'IeFP dopo il 2020: le Dichiarazioni di Osnabrück e Herning

Il quadro EQAVET, introdotto con la Raccomandazione del 2009 (Consiglio dell'Unione europea, 2009), è stato aggiornato con la successiva Raccoman-

dazione del Consiglio europeo del 24 novembre 2020 relativa all'Istruzione e Formazione Professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, che ha rilanciato e rafforzato il ciclo della qualità di EQAVET, articolato nelle quattro fasi di pianificazione, attuazione, valutazione e revisione (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

Con la Raccomandazione del 2020 assume particolare rilievo l'attenzione ai meccanismi di valutazione interna ed esterna e all'autovalutazione, sia a livello dei singoli erogatori sia a livello dei sistemi di IeFP, nonché alla loro integrazione nei processi di gestione della qualità, facendoli diventare uno degli elementi maggiormente innovativi del quadro politico europeo del 2020, in seguito ripreso e ulteriormente sviluppato nei documenti europei successivi (Cedefop, 2020). In particolare, si sottolinea come l'analisi e l'utilizzo sistematico degli esiti della valutazione siano fondamentali per l'elaborazione di nuovi piani d'azione, finalizzati a un miglioramento continuo e strutturato dell'Istruzione e Formazione Professionale (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

Il meccanismo di garanzia della qualità di EQAVET si fonda su un ciclo strutturato in quattro fasi (dal ciclo di Deming) applicato ai sistemi di Istruzione e Formazione Professionale. Ciascuna fase è accompagnata da criteri di qualità e da descrittori indicativi volti a supportare gli stakeholder nazionali nella definizione degli obiettivi, nell'elaborazione di standard e nell'attuazione di processi di riesame sistematico.

Il quadro prevede inoltre un insieme di indicatori di riferimento, tra cui, quelli relativi agli investimenti nella formazione dei docenti e dei formatori, concepiti per monitorare e migliorare la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale. Gli attori nazionali sono pertanto incoraggiati a svolgere un ruolo attivo nell'implementazione del quadro, contribuendo allo sviluppo e all'adattamento di principi, criteri, indicatori e linee guida in coerenza con i rispettivi contesti nazionali (Gatt & Faurschou, 2016).

La Raccomandazione promuove inoltre la partecipazione attiva degli Stati membri alla rete europea per la qualità, rete EQAVET, intesa come piattaforma di cooperazione volta allo sviluppo e alla condivisione di principi, strumenti e buone pratiche, anche attraverso l'istituzione dei Punti di Riferimento Nazionali. Questi ultimi rivestono un ruolo fondamentale nell'aggiornare gli stakeholder sulle attività della rete EQAVET, nel sostenerne e svilupparne l'attuazione e nel contribuire alla valutazione dei risultati, operando quali intermediari tra il livello europeo e quello nazionale al fine di garantire un impatto concreto delle politiche comunitarie sul piano locale.

In tale prospettiva, strumenti quali la metodologia della Peer Review, utilizzata per il monitoraggio della qualità negli istituti e nei centri di Istruzione e Formazione Professionale, contribuiscono a rendere la qualità un processo con-

creto e partecipato, favorendo l'apprendimento reciproco e la condivisione delle responsabilità nel miglioramento continuo (Tramontano & Alluli, 2012).

Dopo l'adozione della Raccomandazione del 2020, il Consiglio dei ministri dell'Istruzione dell'Unione europea ha approvato la Dichiarazione di Osnabrück sull'Istruzione e Formazione Professionale quale fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso un'economia digitale e verde, sostituendo le Conclusioni di Riga, e ridefinendo le priorità dell'IeFP europea alla luce delle nuove sfide, ulteriormente accentuate dalla pandemia da Covid-19 (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

In questo contesto, è stato attribuito un forte rilievo alla qualità quale leva strategica per rafforzare l'attrattività dell'IeFP e consolidare le politiche nel settore dell'Istruzione e Formazione Professionale, in funzione del rilancio della competitività dell'economia europea entro un quadro improntato alla sostenibilità e all'equità sociale. L'IeFP è stata pertanto chiamata a investire in modo strutturale in un'offerta formativa di elevata qualità, capace di sostenere l'aggiornamento e la riqualificazione delle competenze di studenti e lavoratori lungo tutto l'arco della vita.

Le priorità su cui si fondava la Dichiarazione di Osnabrück sono state articolate in quattro direttrici strategiche per il periodo 2021-2025:

1. promuovere la resilienza e l'eccellenza attraverso un'Istruzione e Formazione Professionale di qualità, inclusiva e flessibile;
2. sviluppare una nuova cultura dell'apprendimento permanente, centrata sulle competenze e sulla digitalizzazione;
3. sostenere la transizione e la sostenibilità verso un'economia verde;
4. rafforzare la dimensione europea e internazionale dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Ciascuna macroarea individua risultati attesi nel breve periodo, sia a livello europeo sia a livello nazionale, coinvolgendo in questo tutte le parti interessate attraverso un dialogo sociale strutturato e sollecitando, al contempo, le imprese a svolgere un ruolo proattivo nella promozione e nella gestione delle competenze necessarie ai propri contesti produttivi.

La Dichiarazione di Osnabrück, in sinergia con la Raccomandazione del 2020, rappresenta uno degli sforzi più significativi compiuti dall'Unione europea per affrontare le conseguenze sociali ed economiche della fase post-pandemica, attraverso il rafforzamento di sistemi di istruzione e formazione efficaci e resilienti. In una prospettiva di concreta implementazione, gli Stati membri sono stati invitati a predisporre Piani Nazionali di Attuazione da sottoporre alla Commissione europea, al fine di tradurre gli obiettivi europei in azioni concrete a livello nazionale, assicurare coerenza e coordinamento tra le politiche nazionali e il

quadro strategico europeo e definire priorità, misure, tempistiche e responsabilità, rendendo chiaro come saranno attuati gli interventi previsti.

La recente Dichiarazione di Herning sull'Istruzione e Formazione Professionale attrattiva e inclusiva per rafforzare la competitività e la qualità del lavoro nel periodo 2026-2030 si inserisce in continuità con tale percorso, riaffermando la centralità della qualità dell'IeFP nel quadro delle strategie europee per il futuro del lavoro e delle competenze (Consiglio dell'Unione europea, 2025).

Più nello specifico, essa risponde alle nuove esigenze derivanti dall'evoluzione dei modelli produttivi e dall'urgenza di garantire sistemi formativi più inclusivi, flessibili e orientati ai risultati, in grado di sostenere le transizioni in atto e di anticipare i fabbisogni di competenze dei futuri lavoratori.

La Dichiarazione si articola lungo alcune direttrici principali, configurandosi come un impegno assunto dai ministri degli Stati membri a rafforzare la cooperazione in ambito IeFP. In particolare, le autorità nazionali si sono impegnate a proseguire il lavoro avviato con la Raccomandazione del 2020, a valorizzare l'iniziativa relativa all'Unione delle competenze (Commissione europea, 2025) e le azioni ad essa collegate, nonché a rilanciare l'Istruzione e la Formazione Professionale attraverso un maggiore allineamento tra politiche, riforme e fabbisogni del mercato del lavoro, tenendo conto anche delle opportunità e delle criticità emergenti in situazioni di crisi e della persistente carenza di competenze specifiche (Fonzo et al., 2025).

Inoltre, nel quadro del piano di lavoro 2026-2030, si prevede il rafforzamento delle partnership con le parti sociali e un più ampio coinvolgimento delle imprese, in particolare a livello territoriale locale, per promuovere un'Istruzione e Formazione Professionale moderna, inclusiva, eccellente e attrattiva, presente sul territorio e capace di contribuire al miglioramento della competitività europea.

In tale prospettiva, l'IeFP è chiamata a svolgere un ruolo strategico nel rafforzamento della competitività delle economie europee e nella promozione di un'occupazione di qualità, in grado di coniugare crescita economica, coesione sociale e sostenibilità. Centrale resta, inoltre, il contributo dell'IeFP al governo delle grandi transizioni in atto, in particolare quella digitale e quella verde, che richiedono un costante aggiornamento delle competenze e una revisione strutturale dei modelli formativi (Cedefop e UNESCO-UNEVOC, 2025).

In questa direzione, gli Stati membri dell'Unione europea hanno inteso rafforzare ulteriormente un'idea di qualità intesa non più come mero controllo o adempimento procedurale, bensì come processo dinamico e continuo di miglioramento. La qualità viene così configurata come una componente sistemica dei sistemi formativi, strettamente connessa alla loro capacità di adattarsi ai cambiamenti, anticipare i fabbisogni di competenze e generare valore per individui, imprese e società nel suo complesso. In tale quadro, il miglioramento continuo

si traduce in un investimento strutturale sulla governance, sulla valutazione e sull'innovazione didattica, al fine di rendere l'IeFP uno strumento chiave per uno sviluppo europeo sostenibile, resiliente e inclusivo.

3. Dalla cornice EQAVET alle pratiche di assicurazione della qualità nell'IeFP

Il quadro europeo EQAVET, aggiornato con la Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'Istruzione e Formazione Professionale per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, si inserisce nell'obiettivo più ampio di sviluppare uno spazio europeo dell'apprendimento autenticamente integrato, nel quale un'istruzione e una formazione inclusive e di elevata qualità non siano ostacolate dalle frontiere nazionali. In questa prospettiva, la Raccomandazione mira a rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dei titoli dell'istruzione superiore e dell'istruzione e formazione secondaria superiore, nonché dei periodi di studio svolti all'estero, contribuendo a una più agevole convalida transfrontaliera dei risultati della formazione e dell'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

Il rilancio della rete EQAVET si configura pertanto come un passaggio necessario e strategico per rafforzare il ruolo della garanzia della qualità all'interno di una visione più ampia di integrazione europea anche nei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale. La rete EQAVET mira a contribuire alla costruzione di uno spazio europeo dell'apprendimento fondato su qualità, inclusione e fiducia reciproca, favorendo il raccordo tra gli obiettivi politici europei e le esigenze nazionali e locali.

In tale contesto, assumono particolare rilevanza i Punti di Riferimento Nazionali, previsti e rafforzati dalla Raccomandazione del 2020, quali snodi strategici e punti di contatto tra il livello europeo e quello nazionale. Essi svolgono una funzione essenziale nell'assicurare la ricaduta operativa delle iniziative europee e un'efficace disseminazione delle informazioni, promuovendo l'implementazione coerente del quadro nei diversi contesti nazionali.

Questi organismi, oltre a essere parte integrante della rete europea EQAVET, mettono a disposizione competenze specialistiche e mantengono collegamenti diretti con le strutture istituzionali dei rispettivi Stati membri, contribuendo così al rafforzamento della governance multilivello della qualità nell'IeFP.

Nel rispetto della legislazione e delle prassi nazionali, i National Reference Points sono chiamati a:

- informare un'ampia platea di portatori d'interesse sulle attività della rete relative al quadro di riferimento;

- fornire un sostegno attivo all'attuazione del programma di lavoro della rete EQAVET;
- promuovere iniziative concrete volte a favorire l'ulteriore sviluppo e l'implementazione del quadro di riferimento a livello nazionale;
- sostenere l'autovalutazione quale strumento complementare ed efficace di garanzia della qualità, utile a misurare i risultati conseguiti e a individuare ambiti di miglioramento nell'attuazione del programma di lavoro della rete;
- assicurare una diffusione tempestiva ed efficace delle informazioni ai soggetti interessati (Consiglio dell'Unione europea, 2020).

Anche grazie al ruolo chiave dei Punti di Riferimento Nazionali è possibile condividere, a livello europeo, strumenti e pratiche orientati al miglioramento della qualità. Tali dinamiche sono state ulteriormente rafforzate dall'adozione della metodologia della *Peer Review*, sia a livello di enti e centri di formazione sia a livello di attori istituzionali e, quindi, di sistema e politiche dell'IeFP, intesa come uno strumento europeo condiviso per la valutazione formativa e lo scambio di buone pratiche nel settore della formazione professionale (Tramontano & Alluli, 2012).

Questa forma di valutazione partecipata e collaborativa contribuisce a promuovere standard qualitativi elevati a livello europeo, favorendo l'apprendimento reciproco e la cooperazione tra sistemi formativi nel perseguimento di obiettivi comuni.

Le Dichiarazioni di Osnabrück e di Herning sottolineano l'esigenza di rafforzare l'implementazione di tali strumenti valutativi, al fine di orientare le politiche verso un miglioramento continuo. Se, da un lato, il documento di Osnabrück valorizza la qualità quale fattore di resilienza e di attrattività dei sistemi formativi, dall'altro la Dichiarazione di Herning ne amplia ulteriormente la portata, collegandola alla capacità dei sistemi di anticipare e governare le transizioni digitale e verde, nonché di sostenere l'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita.

Nel loro insieme, le Dichiarazioni di Osnabrück e di Herning, la Raccomandazione del 2020 e la rete EQAVET delineano un ecosistema integrato di governance della qualità dell'Istruzione e della Formazione Professionale, nel quale orientamenti strategici europei, meccanismi di coordinamento e pratiche operative si rafforzano reciprocamente.

Tale configurazione consente di superare una visione statica della garanzia della qualità, concependola invece come un processo evolutivo e multilivello, capace di sostenere la costruzione di uno spazio europeo dell'apprendimento fondato sulla qualità, sulla fiducia reciproca e sulla capacità di adattamento dei sistemi formativi alle trasformazioni in atto.

4. Continuità e discontinuità nelle politiche europee dell'IeFP: Osnabrück e Herning a confronto

La recente Dichiarazione di Herning del 2025 rappresenta un'evoluzione strategica di policy e integrazione a livello europeo rispetto alla Dichiarazione di Osnabrück del 2020. Essa si fonda sull'esperienza maturata in oltre due decenni di cooperazione europea, avviata con il Processo di Copenaghen nel 2002, e si colloca in un momento storico particolarmente complesso, in cui l'Europa si confronta con una crescente carenza di competenze, con le transizioni digitale e verde e con la necessità di rafforzare la propria competitività a livello globale.

In tale contesto, si accentua il ruolo dell'Istruzione e Formazione Professionale quale motore di inclusione sociale e leva strategica per il futuro del mercato del lavoro europeo. Il tempismo della Dichiarazione risulta particolarmente significativo, poiché la Commissione europea ha posto l'apprendimento permanente e l'inclusione nel mercato del lavoro al centro del proprio mandato politico, anche sulla scia dell'iniziativa "Unione delle Competenze" e dell'eredità dell'Anno europeo delle competenze (Cedefop, 2025).

La Dichiarazione sottolinea, infatti, il valore strategico della Formazione Professionale e dello sviluppo delle competenze nei settori trainanti dell'economia europea. In questa prospettiva, Herning 2025 ribadisce l'impegno condiviso a costruire sistemi di Istruzione e Formazione Professionale attrattivi e inclusivi, capaci di sostenere la competitività europea e di promuovere occupazione di qualità.

Le Dichiarazioni di Osnabrück e di Herning si collocano, dunque, lungo una traiettoria di sostanziale continuità strategica, accompagnata da un progressivo adattamento alle trasformazioni socioeconomiche in atto. In entrambe viene riconosciuta la centralità dell'Istruzione e Formazione Professionale quale pilastro del sistema europeo delle competenze, nonché il ruolo strategico della qualità nel rafforzarne l'attrattività, la pertinenza rispetto al mercato del lavoro e la trasparenza.

La qualità si configura come condizione imprescindibile per garantire un miglioramento continuo, sostenuto dall'impiego di strumenti e metodi comuni, quali il quadro EQAVET e la metodologia della Peer Review, e dal coinvolgimento attivo delle parti sociali e degli attori territoriali in una logica di governance condivisa.

Tuttavia, la Dichiarazione di Osnabrück si colloca in un contesto storico differente rispetto alla Dichiarazione di Herning del 2025. Se la prima si concentra sulle criticità contingenti del periodo, quali la crisi pandemica e la necessità di rafforzare la resilienza dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale, la seconda emerge in una fase di maggiore maturità e consapevolezza delle politiche europee in materia di istruzione, formazione e competenze, anche grazie allo

slancio impresso dall'iniziativa dell'Unione delle Competenze e alla crescente cooperazione con organizzazioni internazionali per la definizione di standard condivisi.

In altri termini, la Dichiarazione di Osnabrück interpreta la qualità come leva per potenziare la capacità dei sistemi formativi di reagire a shock esterni, promuovendo l'innovazione didattica, l'apprendimento basato sul lavoro e una più stretta integrazione tra istruzione, formazione e occupazione. Dall'altro lato, la Dichiarazione di Herning, pur mantenendo tali elementi, amplia l'orizzonte interpretativo, ponendo l'accento sulla capacità di adattamento di lungo periodo dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale di fronte a trasformazioni strutturali e a sfide sempre più complesse e persistenti.

Un'ulteriore differenza emerge nell'approccio al cambiamento: mentre la Dichiarazione di Osnabrück introduce in modo esplicito i temi della digitalizzazione e della sostenibilità, la Dichiarazione di Herning colloca la duplice transizione digitale ed ecologica al centro della riflessione sulla qualità dell'IeFP, interpretandola come una leva sistemica essenziale per governare le trasformazioni in atto e rispondere ai nuovi fabbisogni di competenze espressi dal mercato del lavoro.

Ne deriva un rafforzamento dell'orientamento ai risultati e all'impatto delle politiche, nonché una maggiore enfasi sull'uso strategico dei dati, sulla flessibilità dei percorsi formativi e sulla promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In altri termini, se la Dichiarazione di Osnabrück delinea la transizione digitale e verde come una sfida esterna cui i sistemi formativi sono chiamati a rispondere attraverso il rafforzamento della resilienza, dell'innovazione didattica e della cooperazione con il mondo del lavoro, la Dichiarazione di Herning ne assume una prospettiva più integrata e strutturale, collocando tali transizioni al centro della governance della qualità.

In questa prospettiva, la qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale risulta strettamente connessa alla capacità dei sistemi formativi di intercettare la domanda di competenze e di adattare costantemente l'offerta formativa a un mercato del lavoro in continua trasformazione. La qualità viene così definita non solo in relazione ai percorsi e ai processi formativi, ma anche in termini di esiti, quali occupabilità, adattabilità e inclusione sociale.

In conclusione, la centralità attribuita dalla Dichiarazione di Herning alla transizione digitale e verde, nonché al rafforzamento della competitività europea, accentua ulteriormente l'esigenza di rendere i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale flessibili, personalizzabili e coerenti con le specificità territoriali. In questo quadro, la qualità assume una dimensione trasversale, sostenendo la continuità dei percorsi formativi anche nelle fasi di transizione occupazionale e contribuendo alla costruzione di carriere sostenibili lungo tutto l'arco della vita.

Conclusione

Negli ultimi venticinque anni, la qualità dell'Istruzione e Formazione Professionale si è progressivamente affermata come una priorità strategica delle politiche europee in materia di istruzione, formazione e occupazione. In un contesto in continua evoluzione, caratterizzato da innovazioni tecnologiche, trasformazioni del mercato del lavoro e nuove esigenze formative, risulta fondamentale promuovere un miglioramento costante dell'offerta formativa. Per il raggiungimento di questi obiettivi, la qualità dell'IeFP rappresenta un elemento chiave per lo sviluppo delle competenze e per l'inserimento e la permanenza di giovani e adulti nel mondo del lavoro.

L'analisi condotta nel presente contributo ha evidenziato l'evoluzione delle politiche europee in materia di Istruzione e Formazione Professionale dal Processo di Copenaghen alla Dichiarazione di Herning del 2025, delineando una traiettoria progressiva di maturazione del concetto di qualità. Da elemento inizialmente funzionale alla promozione della trasparenza, della fiducia reciproca e della comparabilità tra sistemi nazionali eterogenei, la qualità si è progressivamente affermata come asse strategico imprescindibile della cooperazione europea e dello sviluppo delle politiche comunitarie in materia di IeFP (Cedefop, 2019).

Essa ha assunto, nel tempo, un ruolo centrale nell'accompagnare le trasformazioni economiche e sociali e i cambiamenti del mercato del lavoro, configurandosi come leva essenziale per sostenere l'innovazione, l'inclusione e la competitività nel contesto europeo contemporaneo.

Dai primi anni Duemila, il passo avanti più significativo in questa direzione è rappresentato dall'introduzione del ciclo della qualità e degli indicatori promossi dalla rete EQAVET, che ha fornito un quadro di riferimento condiviso e al contempo flessibile, capace di connettere gli orientamenti politici europei con i contesti nazionali e locali.

L'approccio ciclico alla qualità, fondato sulla logica del miglioramento continuo, ha contribuito a superare una concezione meramente ispettiva o formale della garanzia della qualità, configurandola invece come strumento strategico di governance dei sistemi formativi. In tal modo, la qualità è divenuta progressivamente una cultura sistemica, basata sulla partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti nei processi di Istruzione e Formazione Professionale.

Tale impostazione ha consentito di rafforzare la coerenza delle politiche europee, pur nel rispetto della pluralità e delle differenze dei sistemi nazionali, favorendo un progressivo allineamento verso obiettivi comuni.

In particolare, dal confronto tra la Dichiarazione di Osnabrück e quella di Herning emerge con chiarezza questo processo di continuità e rinnovamento. Se, da un lato, le istanze espresse a Osnabrück nel 2020 delineano una concezione

della qualità quale fattore di resilienza e di rafforzamento dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale in un contesto segnato da forte incertezza e da una crisi globale, dall'altro l'incontro interministeriale di Herning del 2025 evidenzia la volontà di adottare politiche maggiormente orientate al futuro, alla sostenibilità e alla digitalizzazione dei processi. La qualità, di conseguenza, si configura come componente indispensabile per valorizzare i processi di anticipazione dei fabbisogni di competenze, sostenere l'innovazione didattica e migliorare i percorsi formativi in tutti i settori.

È dunque possibile confermare l'esistenza di un percorso evolutivo del concetto di qualità nelle politiche europee in materia di Istruzione e Formazione Professionale, che lo ha progressivamente trasformato in un elemento strutturale e trasversale dell'azione dell'Unione europea in questo ambito. Al tempo stesso, tale evoluzione ha contribuito a ridefinire il rapporto tra Unione e Stati membri, rafforzando una logica di governance multilivello fondata sulla cooperazione e sulla responsabilità condivisa.

In questa prospettiva, la qualità dell'IeFP non rappresenta un punto di arrivo, bensì un processo dinamico di apprendimento e adattamento continuo, destinato a rimanere una leva centrale per affrontare le sfide future dei sistemi europei delle competenze.

Bibliografia

- Bainbridge, S. (2024). A reflective overview: European vocational education and training reform: The Copenhagen process 2002 to 2024. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 7(2), 21.
- Boerchi, D., Evangelista, L., & Fonzo, C. (2025). The Contribution Of Vet To Twin Transition: Quality, Competence And Participatory Improvement Through Peer Review. *Community Notebook. People, Education and Welfare in the Society* 5.0.
- Carlini, D., & Evangelista, L. (2020). EQAVET e la qualità della IeFP in Italia. INAPP Report.
- Cedefop & UNESCO-UNEVOC. (2025). Meeting skill needs for the green transition: skills anticipation and VET for a greener future: Cedefop practical guide 4. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione europea.
- Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series, No 114.
- Cedefop. (2013). Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries. Ufficio Pubblicazioni.
- Cedefop. (2019). European cooperation in VET: one process, many stops: developments in vocational education and training policy 2015-17. Serie di Riferimento Cedefop, N. 110. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni.
- Cedefop. (2020). Enhancing European cooperation in VET: outcomes of the Riga cycle: progress in common priorities for 2015-20. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni. Serie di riferimento Cedefop, No 115.

- Cedefop. (2025). Future-ready VET systems and skills: Cedefop in 2024. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione europea. (2002). Dichiarazione di Copenaghen sul rafforzamento della cooperazione europea nell'istruzione e formazione professionale.
- Commissione europea. (2010). *Il comunicato di Bruges sul rafforzamento della cooperazione europea nell'istruzione e formazione professionale per il periodo 2011–2020*.
- Commissione europea. (2025). The Union of Skills. COM(2025) 90 final. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.
- Consiglio dell'Unione europea. (2002). *Risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 13, 18.1.2003, pp. 2–4.
- Consiglio dell'Unione europea. (2004). Maastricht Communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training (VET).
- Consiglio dell'Unione europea. (2006). The Helsinki Communiqué on enhanced European Cooperation in vocational education and training. *Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea*.
- Consiglio dell'Unione europea. (2008). The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. *Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea*.
- Consiglio dell'Unione europea. (2009). Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea*.
- Consiglio dell'Unione europea. (2015). *Conclusioni di Riga su un nuovo insieme di risultati a medio termine nel campo dell'istruzione e formazione professionale per il periodo 2015–2020*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione europea. (2020). *Dichiarazione di Osnabrück sull'istruzione e formazione professionale come facilitatori della ripresa e della giusta transizione verso economie digitali e verdi*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione europea. (2025). *Dichiarazione di Herning sull'istruzione e formazione professionale per il futuro delle competenze e della competitività*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2020). Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (2020/C 417/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 417, 1–16.
- Evangelista, L., Fonzo, C., & Forleo, M. (2025). La qualità nell'istruzione e formazione in Europa: strategie integrate per contrastare le disuguaglianze e promuovere l'inclusione sociale. *Rassegna CNOS* 1/2025.
- Fonzo, C., & Evangelista, L. (2025). La nuova strategia "Union of skills": un ponte tra competenze, qualità e valutazione in Europa. Quaderni di Comunità: persone, educazione e welfare nella società 5.0: 2, 2025, 67–76.
- Gatt, S., & Faurschou, K. (2016). Implementing the European quality assurance in vocational education and training (EQAVET) at national level: Some insights from the PEN Leonardo Project. *International journal for research in vocational education and training*, 3(1), 29–45.
- Tramontano, I., & Allulli, G. (2012). Manuale di peer review per l'istruzione e la formazione professionale iniziale, Roma.

Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI¹

Dedico questo contributo alla memoria di Mario Guidorizzi, valente esperto di cinema, mio stimatissimo Maestro, che amava molto, tra innumerevoli altri, il film di cui si tratta, perché apprezzava il cinema etico, quello che parla al cuore e alla testa degli uomini e delle donne capaci di generatività, ovvero di cura, che coltivano con fermezza e continuità ideali di pace e di fratellanza.



Odissea tragica

(tit. orig. *The Search*)

Regia: Fred Zinnemann
Soggetto: Richard Schweizer
Fotografia: Emil Berna
Montaggio: Hermann Haller
Musiche: Robert Blum
Sceneggiatura: Richard Schweizer, David Wechsler
Scenografia: Robert Furrer
Costumi: Robert Gamma
Trucco: Adolf Meidert
Produttore: Lazar Wechsler
Lingue originali: inglese, tedesco, francese, ceco, polacco, ungherese
Interpreti: Montgomery Clift (Ralph 'Steve' Stevenson); Jarmila Novotná (Mrs. Hannah Malik), Ivan Jandl (Karel Malik/Jim), Wendell Corey (Jerry Fischer); Aline MacMahon (Mrs. Murray), Wendell Corey (Jerry Fisher)
Paesi di produzione: Stati Uniti d'America, Svizzera
Casa di produzione: Metro-Goldwyn-Mayer
Genere: drammatico
Anno: 1948
Durata: 105'
Dati tecnici: B/N

Anche nel caso di quest'opera cinematografica, la formulazione in italiano del titolo, *Odissea tragica*, è assai fuorviante relativamente al contenuto del film, soprattutto rispetto a come si conclude. Il titolo originale, *The Search*, ovvero 'la ricerca', si rivela - visionando questa bella pellicola prodotta immediatamente

¹ Già professore presso il Dipartimento di Scienze Umane - Università di Verona.

dopo la fine del secondo conflitto mondiale - del tutto appropriato alla vicenda che narra, quella di una madre che cerca, senza mai perdere la speranza, il suo figliolo, dal quale viene separata in un campo di concentramento nazista. L'aggettivo che compare nel titolo in italiano fa pensare ad un epilogo infausto, mentre, almeno per una volta, una vicenda che sicuramente mostra momenti di disperazione, di dolore e di paura finisce con un lieto fine che lascia lo spettatore con il cuore almeno parzialmente sollevato. Nel parere di chi scrive far vedere a giovani spettatori film che finiscono 'bene', soprattutto se in questi film si vedono agire adulti responsabili, premurosi e comprensivi verso soggetti in tenera età, come succede in *The Search*, non può che essere utile a far intravedere, anche in tempi cupi come quelli che stiamo vivendo, orizzonti di pace e di solidarietà, ove è il bene a trionfare sul male. Da tale punto di vista la visione di questa pregevole opera cinematografica può costituirsi come esperienza quasi catartica, capace di attivare sentimenti costruttivi. Magari a soggetti di maggior età si possono far visionare anche altre opere cinematografiche in cui è pure presente il tema dei 'bambini in guerra' e che non hanno un epilogo positivo: da ricordare in proposito il duro, ma altrettanto nobile film *Germania anno zero*, di Roberto Rossellini, pure del 1948, oppure il lirico, intenso ed accorato, *L'infanzia di Ivan*, di Andrej Tarkovskij, del 1962. Ma è doveroso ricordare anche *Sciuscià* di Vittorio De Sica (1946) e *Roma città aperta*, sempre di Roberto Rossellini (1945).² Tornando all'opera che si è presa in considerazione, nel film di Fred Zinnemann, regista austriaco autore di altri lavori cinematografici di alto valore morale³, centrale è il dramma di Karel Malik, un bambino cecoslovacco sopravvissuto al campo di concentramento di Auschwitz, interpretato da uno straordinario Ivan Jandl, che vaga tra le macerie di una città tedesca devastata dalle bombe. Pur essendo un film, e quindi un artefatto finzionale, *The Search* ha caratteri così marcati di verosimiglianza da apparire a tratti quasi un documentario. Le sequenze d'inizio consistono in carrellate che mostrano, in un bianco e nero essenziale e profondo, che si tiene lontano da qualsiasi compiacenza, e che perciò è in grado di promuovere un'attenzione concentrata e partecipata da parte dello spettatore, reali scenari di distruzione postbellica: case crollate o semicrollate e cumuli di macerie. Tra l'altro la pellicola fu girata in Germania, in luoghi in cui i bombardamenti erano realmente avvenuti, ovvero in diverse città come Ingolstadt, Würzburg e Norimberga. Una voce fuori campo fornisce molte informazioni, cosicché lo spettatore viene accompagnato durante lo svolgersi degli accadimenti della vicenda,

² Per *L'infanzia di Ivan* di Andrej Tarkovskij si può vedere un contributo dello scrivente in *Rassegna CNOS* del 1° gennaio 2016. Segnalo anche un altro mio intervento relativo a *Il ragazzo dai capelli verdi*, di Joseph Losey, in *Rassegna CNOS* del 1° gennaio 2010.

³ *Uomini - Il mio corpo ti appartiene* (1950), *Da qui all'eternità* (1953), *La storia di una monaca* (1959), *Un uomo per tutte le stagioni* (1966), *Il mio corpo ti scaldierà* (1966).

consentendogli di contestualizzare al meglio i vari passaggi e di comprenderne a pieno il senso e il significato. Quella che viene tenuta in massima considerazione e che viene comunicata a chi visiona il film è l'ottica dei bambini e delle bambine. Da questo punto di vista il film risulta avvincente nel senso più autentico del termine, ovvero capace di creare nel cuore dello spettatore un sentimento di partecipazione alle sofferenze espresse dai volti e dai modi di fare dei giovani soggetti privati dei genitori. Sono soggetti terrorizzati e diffidenti, pieni di dolore e di profonda delusione verso gli adulti. Le frasi iniziali pronunciate come si diceva da una voce fuori campo, che si rivelerà essere quella di una delle più significative figure femminili del film, chiariscono fin da subito la cornice degli avvenimenti che si vedono da quel momento in poi. Recita la voce: 'La guerra è finita, ma la miseria e le sofferenze continuano ad affliggere l'Europa. Una moltitudine di bambini deportati in Germania durante il conflitto vaga per le strade smarrita, senza dimora, viene trovata nei campi di concentramento, ma sono ancora bambini o non piuttosto piccoli uomini e donne. Privati della loro naturale vivacità, altro non conoscono che la paura, paura di essere castigati e percossi. La vista delle uniformi li terrorizza perché gli uomini che li hanno perseguitati erano uomini in divisa. Ubbidiscono senza fiatare agli ordini, accettano ogni imposizione, non sanno che le persone alle quali ora vengono affidati li vogliono aiutare. Si muovono come automi, non si ode un suono uscire dalla loro bocca, ma questi non sono che una minoranza, un'esigua minoranza rispetto ai milioni di orfani e di derelitti, bambini che avevano diritto ad una vita migliore, un diritto di cui la guerra li ha privati.' Nel film la descrizione dello stato d'animo, dei sentimenti dei bambini stessi si rivela verosimile e risulta perciò molto toccante. Il loro profilo psicologico viene spiegato con parole semplici e chiare, capaci di promuovere fin dalle prime immagini la partecipazione emotiva dello spettatore. Le persone che, seppure in divisa, li vogliono aiutare, sono nel film alcune figure di militari e ausiliari, uomini e donne, facenti parte dell'UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), l'organizzazione internazionale istituita nel 1943 per soccorrere economicamente e civilmente i Paesi che avevano subito gravi danni dalla Seconda guerra mondiale. A tale organizzazione appartiene l'umanissima Mrs. Murray, interpretata magistralmente dall'attrice Aline MacMahon, una funzionaria in divisa addetta all'identificazione dei piccoli senza genitori che, con le sue parole, gli sguardi e il suo atteggiamento, dimostra una profonda capacità empatica, necessaria per comprendere il comportamento di bambini e bambine in preda allo choc per i maltrattamenti subiti. Ella sa che per riguadagnare la loro fiducia e interagire con loro, per farli semplicemente parlare, occorre mettersi nei loro panni e disporsi in modo aperto ed accogliente, con toni di voce e con occhi adeguati per far comprendere ai piccoli impauriti e disillusi verso gli adulti, che non esistono solo uomini malvagi, e che non sono sempre

tali solo per il fatto che portano una divisa. Porta anch'egli la divisa ed è però un uomo pure generoso anche Steve, un ingegnere militare americano, il protagonista adulto maschile del film, interpretato da un luminoso Montgomery Clift, che passando con la sua jeep nota il piccolo Karel Mikel che cammina a piedi nudi tra le macerie, e con tatto e pazienza riesce a poco a poco a smussare la sua ritrosia e a guadagnarsi la sua fiducia. I suoi modi di fare, il tono della sua voce sono invitanti, affettuosi, e commoventi. La prima cosa che fa è offrire da mangiare al suo piccolo protetto, che ha bisogno di essere nutrito, e non solo con del cibo. Il militare americano si esercita in anticipo con generosità e dedizione ad essere padre: lo porta nel suo alloggio; quindi, gli offre un tetto e un letto. Di grande significato è la scena in cui egli fa vedere a Karel che il cancello della sua abitazione è sempre aperto e che quindi egli potrebbe andarsene in qualsiasi momento. L'attenzione, l'affetto e la comprensione del temporaneo padre adottivo vincono gradualmente la diffidenza di Karel, che piano piano ricomincia ad interagire con lui in modo via via più disteso e fiducioso. Steve giungerà addirittura a proporre alla sua fidanzata, per telefono, di adottare il suo nuovo ospite, che non sa parlare l'inglese, e al quale egli assegna provvisoriamente il nome Jim. Per fortuna non ci sarà bisogno che il suo progetto si realizzi. Altra figura di fortissimo spessore sul piano umano è quella della madre di Karel, Mrs. Hannah Malik. 'La mia vita non ha scopo se non trovo il mio bambino' dice la donna ad un addetto americano in un campo di raccolta, il quale le risponde: 'La capisco, lei continui a sperare.' Si evocano con queste parole la percezione del senso esistenziale e ciò che lo può sostenere e alimentare, anche nel caso di un'assenza che pesa enormemente nel cuore e nell'anima, come la scomparsa di un figlio, un peso che la speranza trasforma in una indefessa ed incrollabile capacità di attesa. Nel caso della mamma di Karel non è un'attesa autoreferenziale perché ella, mentre non smette di cercare suo figlio, sceglie di occuparsi di altri bambini e bambine che sono rimasti senza mamma e senza papà. È dunque la sua un'attesa generativa, del tutto positiva, bell'esempio di un'adulta che reagisce al proprio dolore elargendo tuttavia il suo amore materno a figli non suoi. The Search non si attesta quindi solamente come film contro la guerra, bensì anche come una sorta di celebrazione della figura adulta generativa, ovvero di quell'uomo o quella donna che sappiano esercitare la capacità di cura e protezione verso chi si trovi in situazione di estrema fragilità. Viene affermata la possibilità di fare del bene. Scrive Mario Guidorizzi: «Se il genere umano fosse ragionevole, anche soltanto un grande seppure colpevolmente dimenticato film come Odissea tragica potrebbe far comprendere la bestialità terrificante delle guerre, e proprio per le sofferenze atroci causate alle rappresentanze più deboli di tutte le società, i bambini, che qui vengono descritti raccolti nella paura, deambulanti come automi terrorizzati, senza più alcun legame affettivo e da reinserire, dopo la catastrofe, con difficoltà

estreme e risultati spesso vani. Nella nobile sceneggiatura i funzionari alleati a loro addetti appaiono portatori di gentilezza e umanità, ed è bellissimo che sia così, visto che risiede in ciò, e poco altro ancora, l'unica possibilità di recupero. [...] La bontà, dunque, la disponibilità e la missione di soccorrere gli altri, sentimenti sublimi nel film rappresentati dalla mamma del bambino, dalla sensibile ausiliaria, dal generoso militare, da altri ancora, sono in definitiva il messaggio decisivo, e didattico, da cui non possiamo prescindere; il messaggio in grado addirittura di consolare la nostra sete di speranza, qui mediante il ricongiungimento tra madre e figlio, di ritrovare un giorno coloro che abbiamo amato e che ci hanno amato, per rimanere sempre insieme...»⁴

⁴ GUIDORIZZI M., Odissea tragica (The Search, 1948) in AGOSTI A. e GUIDORIZZI M., *Cinema a scuola - 50 film per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2011, pp. 56-57.

“Saper stare nel mezzo” dentro la crisi: la grande virtù degli italiani.

59° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese

RENATO MIONI¹

“**Fiducia**” è stata l’ultima parola risuonata nell’aula del CNEL, a conclusione della presentazione del **“59° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese”**. In un clima, che non era certo del più facile ottimismo, veniva osservato che “l’Italia non era più il malato d’Europa... però neppure stava tanto bene”. La sequenza di percentuali e di dati, offerti nel prosieguo della presentazione, ne confermavano infatti le varie ammaccature.

“Il 29,7% degli italiani condivide i regimi autocratici. Il 12,8% ha fiducia in Putin, il 12,4% in Orban, l’11% in Erdogan, 16,13% in Trump e persino in XI Jiping (13,9%), vola però al 66,7% la leadership di papa Leone XIV. Il modello di sviluppo, il Welfare State, è in regressione e stagnazione. Un conflitto armato è all’orizzonte, ma la ricerca del piacere è in crescita. Aumentano gli inattivi. Crescono gli occupati, ma solo tra i cinquantenni. Il 46,4% sogna un impiego nel settore pubblico, contro il 30,6% orientato al privato e l’11% all’imprenditoria. Più italiani vanno a teatro, alle visite culturali, ma non aprono un libro: in vent’anni è in forte contrazione la spesa per giornali (-48,3%) e libri (-24,6%), e quella per la cultura si è drasticamente ridotta a -34,6%, mentre si è vertiginosamente alzata a +723,3% quella per gli smartphone e computer².

“Si spende di più, ma si consuma di meno”, continuava la presentazione. “Le urne sono sempre più deserte. Alle politiche del 2022 l’astensione è arrivata al 36%, nove punti percentuali in più delle Europee del 2018. Nel 1979 l’astensione si fermava al 14,3%. Nel 2003 il 57,1% degli italiani si informava regolarmente di politica, nel 2024 calano al 48%. La partecipazione ai comizi si è dimezzata dal 5,7% al 2,5 per cento. Le mobilitazioni di piazza raccolgono sempre meno adesioni. L’interesse per la politica, che nel 2003 era del 57,1% oggi è sceso al 48,2%.

“Culle vuote!” è il ritornello di questi ultimi anni; e l’Italia continua ad invecchiare: le persone over 65 sono il 24,7% degli italiani (14,6 milioni di persone):

¹ Professore emerito di Sociologia dell’Educazione nell’Università Pontificia Salesiana di Roma.

² ARACHI A., *La fotografia degli italiani*, in “Corriere della Sera”, 6 Dicembre, 2025, p. 17.

erano il 18,1% nel 2000 (10,3 milioni) e appena il 9,3% nel 1960 (4,6 milioni). I centenari, che nel 1960 erano 594, sono diventati 4.765 nel 2000, arrivando oggi a 23.548, e in previsione del 2045, un italiano su tre avrà più di 65 anni (34,1%). Sia a Roma che a Milano aumentano le rapine nella pubblica strada: a Milano nel 2024 sono state 2.624, in crescita del 32,1% rispetto all'anno pre-pandemia (2016), e a Roma il 51,5% in più di quelle commesse nel 2019. È uno stralcio sintetico, che vogliamo ora dipanare in maniera più pacata e riflessiva.

1. “Saper stare nel mezzo” dentro la crisi: la grande virtù degli italiani. Realismo e tenacia

Il Paese ha saputo, più e meglio di altre grandi democrazie occidentali, porsi faccia a faccia con il presente e, frenando la china del declino, ha rimodulato attese e desideri, sacrificando le utopie di spericolate ascensioni. Si sta insieme rannicchiati sull'esistente, per contrastare l'instabilità politica e sociale, sempre in agguato sulle chine scivolose di precipizi. “Il più importante terreno di impegno sul quale misurarsi oggi, viene espresso nel coltivare il presente al di là di ogni ambizione di conquista. Però l'autonoma difesa immunitaria non basta a se stessa; non può sostituirsi alla necessità di visione e di azione nell'Unione Europea”³. In questa nuova *cetomedizzazione dal basso*. Il ceto medio continua a resistere, stare dentro le crisi, porsi faccia a faccia con il presente e per questo, essere una base preziosa di stabilità. “Stare nel mezzo” con i suoi pregi e difetti, ma “per modellare lentamente gli argini del nuovo futuro”, anche se il tarlo dell'impreparazione, può sempre riemergere per farci beffe. Il più importante impegno di oggi consiste allora nel coltivare il presente al di là di ogni ambizione, nell'impegno per la pace, intesa come fondamento per la crescita e la coesione sociale. Diventati tutti o quasi ceto medio, in Italia ha finito per vincere “l'adagiarsi nel presente di una classe, che non rinuncia a viaggiare e a consumare, pur in classe Economy, che alterna discount e prodotti di alta qualità e ad alto prezzo, che risparmia e accumula per assicurazione. Un ceto medio diventato classe che prova a godersi la vita, puntando dritto alle emozioni e alla delega verso l'altro”⁴.

Il compito della politica è di stare sulle sfide del presente, lavorare più sul ricambio generazionale che non sul conflitto delle generazioni: una “politica ibrida” quindi, perché capace di stare nel presente, riconoscendone i contorni; una politica che non abbia troppe ambizioni, né visioni astratte del futuro,

³ CENSIS, 59° *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2025*. Milano, F. Angeli 2025, p. XII-XVIII.

⁴ *Idem*, p. XXI-XXIII.

dentro la miscela di programmazione e riforme, di cooperazione internazionale e vicende domestiche, di rigenerazione urbane e di intelligenza artificiale, di forme di presidio ma anche di presenza attenta. L'impegno a stare nel presente quindi, lo è tanto il compito della politica che quello della socialità, vivo nel sistema dell'informazione e negli istituti di ricerca, perché l'assunzione di serietà e responsabilità collettiva è infine un fatto di tutti e per tutti.

1.1. Primi minacciosi confronti di rischio

La prima figura del Rapporto (p.4, fig. n. 1) già ci riserva un risveglio piuttosto tragico, secondo cui l'opinione pubblica sembra avere metabolizzato con la più assoluta indifferenza, il fatto che l'80,6% degli italiani ritiene che oggi le scelte dei grandi leader del mondo sembrano prive di una logica razionale, e che il 61,9% pensi che l'Unione europea non abbia che un ruolo poco o per nulla rilevante nelle grandi decisioni globali. Per più della metà (52,8%) dei suoi abitanti l'Italia e l'Unione europea sono destinate a diventare marginali, in un mondo in cui contano la forza e l'aggressività. Fa poi l'effetto di una doccia fredda, da cui svegliarsi con un improvviso sussulto di coscienza, l'idea che per il 73,7% "gli Stati Uniti non sono più un modello di riferimento per l'Italia, come nel passato, per quanto riguarda i consumi, gli stili di vita e gli orientamenti culturali: ormai il progresso appartiene ai Paesi nuovi, di più recente sviluppo come la Cina e l'India (55,2%)". Non stupisce quindi che la metà degli italiani (46,8%, ma la percentuale sale al 55% tra i più giovani), sia convinta che l'Italia non abbia davanti a sé un futuro aperto al progresso, finché a contare sono l'aggressività e la forza, piuttosto che il diritto e la diplomazia (38,7%). Né meraviglia quindi che il 29,7% condivida ormai la convinzione, inaudita dopo i settant'anni di governi democratici, che "i regimi autocratici siano i più adatti a sopravvivere, in un mondo in cui prevale il conflitto e la competitività"⁵, e che il 65,2% riconosca che il generoso sistema pubblico di *welfare state* sia riuscito ad ammortizzare la conflittualità sociale e l'aggressività, tipica delle società polarizzate e statiche. Ora però il 78,6% ritiene che in futuro, a motivo del Grande Debito, non si possa più contare sulla risorsa dello Stato per garantirci la tutela della salute, la vecchiaia e l'assistenza ai non autosufficienti.

1.2. La febbre del ceto medio

La competizione globale sembra così cambiare direzione e aprire crepe nei "fondamentali" del suo modello di sviluppo. Tra le minacce, che seriamente vi si

⁵ *Idem*, pp. 4-18.

profilano, compaiono la regressione demografica, i tassi di natalità in caduta libera, e l'incontenibile spinta all'invecchiamento della popolazione. Essi causano l'arresto dei processi di proliferazione delle piccole imprese e il depauperamento del tessuto imprenditoriale. In vent'anni, infatti, dal 2004 al 2024, il numero dei titolari d'impresa in Italia si è assottigliato da oltre 3,4 milioni a poco più di 2,8 milioni, con una riduzione del -17%. In particolare, i giovani imprenditori con meno di 30 anni nello stesso periodo sono diminuiti del -46,2% (quasi 132.000 in meno). Negli ultimi dieci anni (2014-2024) le imprese di dimensioni più piccole, fino a 5 addetti, sono diminuite di 276.000 unità (-7,2%). I costi di base, come la bolletta energetica e le difficoltà di accesso al credito, hanno bloccato le realtà produttive minori. A ciò si aggiunga il costo, occulto, della moltiplicazione degli impegni burocratici e fiscali, e la crescente instabilità finanziaria, che indeboliscono lo sviluppo inclusivo. A rendere più precaria la situazione si allarga l'indebolimento dell'altro pilastro centrale del modello di sviluppo tradizionale: il lavoro. Infine, la diminuzione dell'8,7% delle retribuzioni annue, e il taglio del 6,1% del potere di acquisto pro capite si ripercuotono sul ceto medio, che vive in uno stato di fibrillazione permanente⁶. Nella stagnazione o in condizioni ancora peggiori, si rischia di perdere lo status di benessere, conquistato fino ad oggi.

1.3. La politica e i suoi rappresentanti

È sotto gli occhi di tutti "la profonda voragine che si è aperta tra la società e i luoghi di formazione delle decisioni pubbliche". Benché negli ultimi tempi si siano inserite alcune forme di mobilitazioni dal basso su iniziativa di soggetti extra-partitici, come per i conflitti in Palestina e in Ucraina, sono per altro "desolanti i dati relativi alla scarsissima partecipazione alle diverse tornate elettorali amministrative e all'ultimo referendum. Per il 72,1% degli italiani la gente non crede più ai partiti, ai leader politici e al Parlamento. E ciò, secondo il Censis, per due ragioni⁷: innanzitutto il web e i social media, che hanno amplificato la perdita di stima verso le forme della politica istituzionalizzata, rendendo accessibili i canali di mobilitazione spontanea, che sfuggono ai tradizionali organizzatori dell'offerta politica. In secondo luogo "serpeggia una latente delusione rispetto alle reali capacità delle istituzioni democratiche di garantire la necessaria protezione, dagli influssi più devastanti dei processi globali e dagli opachi soggetti sovranazionali". Oggi il 53,5% degli italiani dichiara di non sentirsi rappresentato da nessun partito o leader politico e il 40,8% snobba la

⁶ *Ibidem*, pp. 19-22.

⁷ *Ibidem*, pp. 23-26.

politica, perché ritiene che le decisioni dei leader nazionali semplicemente non contino nulla, dentro i grandi giochi internazionali. Il 62,9% poi è convinto che si sia spento ogni sogno collettivo in cui riconoscersi. Il Rapporto in esame propone infine una graduatoria di leader mondiali che oggi suscitano fiducia nella gente: l'unico leader indiscusso si conferma papa Leone XIV (60,7%), per scendere a Sanchez (44,9%), Merz (33,5%), Macron (30,9%), Starmer (29%), Lula da Silva (23%), Trump (16,3%), l'indiano Modi (14,9%), Xi Jinping (13,9%), Putin (12,8%), Orban (12,4%), Erdogan (11%), Netanyahu (7,3%), Khamenei (7,3%), Kim Jong-un (6,1%). È però una triste rappresentanza, logorata da una crisi di autoconsunzione, a cui ricorrere con la retorica della paura. Il 66% ritiene infine che, se per riarmarsi l'Italia fosse obbligata a tagliare la spesa sociale, non dovremmo rinunciare a rafforzare la difesa, con prospettive tutt'altro che pacifiche.

2. Il lungo autunno industriale

Per trentadue mesi consecutivi l'indice della produzione industriale è stato negativo. Solo l'alimentare, la cura della casa e della persona hanno registrato incrementi nella produzione. Si è speso di più ma si è consumato di meno. Il tessile e l'abbigliamento sono calati dell'11,8%, i mezzi di trasporto del 10,6%, la meccanica del 6,4%, la metallurgia del 4,7%, la farmaceutica dell'1,7%. E mentre le classi più giovani bussano alla porta, sembra profilarsi una forzata crescita e sviluppo dei processi. Nel 2024 solo l'alimentare ha registrato un incremento della produzione +1,9%. E nel 2025 solo 4 comparti (elettronica, alimentare, farmaceutica, legno e carta) mostrano segnali di ricupero.

2.1. La senilizzazione del mercato del lavoro

Nello studiare lo sviluppo attuale dell'occupazione lavorativa in Italia si è colpiti dal suo progressivo cambio di volto, che sembra assumere i colori di una progressiva e diffusa senilizzazione del mercato del lavoro⁸. Se nel biennio 2023-2024 vi è stato un incremento di 833.000 occupati, esso fu dovuto prevalentemente alle persone con 50 anni e oltre, cioè l'84,5%, di tutta la nuova occupazione: il saldo positivo dei primi cinque mesi del 2025 è infatti dipeso esclusivamente dai più anziani, che sono aumentati di 410.000 unità (+4,2%), a fronte di -96.000 occupati di 35-49 anni (-1,1%) e -109.000 con meno di 35 anni (-2%). Ne consegue l'inattività del gruppo dei giovani, tra cui sono in netto aumento gli inattivi: +176.000 nei primi dieci mesi dell'anno (+3%). Approfon-

⁸ *Ibidem*, pp. 45-50.

dendo questo fenomeno, osserviamo che da una parte vi contribuiscono le imprese, le quali preferiscono trattenere le competenze dei lavoratori anziani, per evitare il rischio di non poter disporre di risorse adeguate nell'immediato futuro, nella minacciosa prospettiva di una scarsità dell'offerta sostitutiva. E dall'altra *il ritardo nell'uscita* provoca una sorta di ristagno nel *turn over* del ricambio generazionale e del suo potenziale di innovazione, di cui invece sono portatrici le generazioni più giovani. Su tutto però sembra vincere ancora una volta l'inerzia tutt'altro che risolutiva e le facili soluzioni dell'immediato presente.

2.2. ...e l'immigrazione affluente

Sono più di 5,4 milioni gli stranieri che vivono in Italia (il 9,2% della popolazione residente), ma la gran parte si trova in condizioni di marginalità. Il 29% di loro, pari al 10% degli occupati (2.514.000), è a tempo determinato o ha un part time non voluto (in cui gli italiani sono fermi al 17,2%). Il 29,4% sta svolgendo un lavoro non qualificato (l'8% sono italiani), mentre il 55,4% degli stranieri occupati è laureato, risultando così sovra qualificato, cioè in possesso di un titolo di studio troppo elevato rispetto al lavoro svolto. In queste condizioni si trova anche il 18% degli italiani. D'altra parte, siamo inclini a guardare con favore gli stranieri quando svolgono lavori faticosi e poco qualificati, o quando accudiscono gli anziani e i bambini, ma non siamo troppo disposti a concedere loro gli stessi diritti degli italiani. Il 63% di questi pensa infatti che i flussi degli immigrati vadano limitati. Il 59% poi è convinto che un quartiere si degrada, quando sono presenti molti immigrati: il 54% li percepisce come un pericolo per l'identità e la cultura nazionale. Solo il 37% consentirebbe l'accesso ai concorsi pubblici a chi non possiede la cittadinanza italiana, (il 47,3% la negherebbe); così come il 38,3% è favorevole a concedere loro il voto alle elezioni amministrative e il 43,5% a quelle politiche⁹.

L'Italia intanto continua ad invecchiare rapidamente. Le persone con più di 65 anni sono diventate ormai il 24,7% della popolazione (14,6 milioni di persone): erano 18,1% nel 2000 (10,3 milioni) e il 9,3% nel 1960 (4,6 milioni). L'aspettativa di vita è arrivata a 85,5 anni per le donne e 81,4 per gli uomini: circa 5 mesi in più solo nell'ultimo anno. E i centenari, 594 nel 1960, diventati 4.765 nel 2000, oggi sono giunti a 23.548. Il desiderio di prolungare l'esistenza, sfuggendo alle malattie è la regola che accomuna la nuova generazione di anziani a vivere come eterni adulti, senza le cure legate all'avanzare dell'età e a quelle limitazioni di risorse, di cui le giovani generazioni non potranno certamente godere nella stessa misura.

⁹ *Ibidem*, pp. 51-55.

2.3. Una nuova geografia della vitalità sociale dell'Italia

Nel 2025 gli italiani espatriati sono stati 155.732, di cui il 32,1% con la licenza media; il 36,1% col diploma, il 31,8% con la laurea. Con questi ritmi, dal 2014 l'Italia è entrata in una fase di progressiva e marcata diminuzione della sua popolazione (del 2,3%). A ciò si aggiunga la sua particolare denatalità, che nei primi sette mesi dell'anno ha registrato solo 197.956 nati, 13 mila in meno rispetto al 2024. Dalla geografia della vitalità demografica scompaiono così due dei tre lati del triangolo industriale: Torino e Genova. La popolazione però sta aumentando soprattutto nelle città intermedie del Nord-Est, seguita da Parma (+4,9%), Prato (+3,8), Latina, Mantova, Brescia, Rimini, Lodi, Ragusa (+2,1). All'interno invece delle aree metropolitane, che pure crescono, si stanno riconfigurando gli insediamenti abitativi per il trasferimento del ceto medio dai centri storici, sempre più occupati da attività economiche e turistiche, verso le cinture urbane. In questo modo l'area metropolitana viene ad assumere sempre più un respiro regionale, inglobando i vari comuni capoluogo sempre meglio collegati, e per questo sempre più bisognosi di servizi e infrastrutture qualificate.

Nel 2024 la spesa degli stranieri per i soggiorni culturali e nelle città d'arte è aumentata del 7,1% rispetto al 2023 raggiungendo il 56,4% del totale della spesa per vacanze sul territorio nazionale. Il fenomeno riguarda quasi 20 milioni di persone (+4,6% rispetto al 2023), pari al 55,9% dei 35 milioni di viaggiatori arrivati dall'estero. La tendenza si consolida: nel primo semestre del 2025 la spesa dei turisti stranieri per vacanze in Italia è salita al +13,5% rispetto al 2024, mentre nelle famiglie italiane si è drasticamente ridotta (-34,6%). Analogamente subisce una forte contrazione della spesa l'area dei giornali (-48% in vent'anni) come pure quella dei libri (-24,6%). Nell'ultimo anno è andato al cinema il 45,5% degli italiani, mentre il 24,7% ha assistito a eventi musicali, il 22% a spettacoli teatrali e il 10,8% a concerti di musica classica e operistica. Hanno visitato musei e mostre il 33,6%, i siti archeologici e i monumenti il 30,9%. In questi termini l'offerta culturale sta imponendosi, diventando quindi sempre più un'esperienza generalizzata e valorizzata, soprattutto nella vita relazionale, ma anche come pratica conviviale del tempo libero.¹⁰

3. Formazione intellettuale e competenza professionale

Uno Stato però si regge sulla formazione intellettuale e professionale, sviluppata dalla scuola e dal lavoro produttivo dei suoi cittadini. Nel primo ambito

¹⁰ *Ibidem*, pp. 61-65.

il Censis si sbilancia, ritenendo necessario affrontare la transizione e gli impegni di un “capitale umano raro e di una scuola fragile”¹¹, come le sfide più immediate di un’Italia che cambia e si sviluppa anche professionalmente.

3.1. Capitale umano raro ed esigenza di riqualificazione

Di fronte ad un capitale umano divenuto sempre più raro e prezioso e lavoratori da accompagnare al pensionamento, l’Italia non può sprecare le sue energie soprattutto in vista dell’immediato nuovo futuro da dare alle generazioni più anziane: non più lavoratori obsoleti, ma soggetti sperimentati da aggiornare e riqualificare, per sostenere, pur diversamente, il sistema produttivo e l’evoluzione stessa della società. Davanti alla riduzione degli abbandoni precoci, aumentano i diplomati che si iscrivono a percorsi di livello universitario. Non vi corrisponde però un miglioramento dell’efficacia nell’acquisire le nuove competenze. Lo sottolineano i confronti internazionali, ma anche i monitoraggi dell’Invalsi, soprattutto nei divari delle Regioni e nelle disuguaglianze derivanti dall’origine socio-economica e culturale, nel fornire loro non solo un titolo formale, ma anche un bagaglio di competenze minimo per affrontare le sfide future. Sono gli stessi soggetti a chiedere innovazione, orientamento e attenzione. A questo scenario si aggiunga poi la sfida delle nuove tecnologie con l’irrompere nella scuola dell’intelligenza artificiale. Più del 90% degli studenti infatti manifesta interesse ad utilizzarla e oltre la metà degli insegnanti già la propone. Il problema però non è se utilizzarla, ma come governarne l’uso, renderla strumento di personalizzazione e di crescita metacognitiva, di intensa alfabetizzazione, digitale e critica.

Una dinamica ancora irrisolta riguarda la transizione *scuola-lavoro*, che oggi diventa *scuola-formazione terziaria*, e non solo quella dell’università-lavoro. Si diffondono i percorsi di apprendimento sul posto di lavoro, con la possibilità di studiare e di lavorare allo stesso tempo, che riduce in modo significativo il fenomeno dei Neet. A rinforzo di ciò il Parlamento europeo ha proposto come opportuna l’idea di stabilire una retribuzione minima e norme più stringenti, per scoraggiare l’uso di stagisti come manodopera a costo zero, di promuovere l’inclusione dei giovani economicamente svantaggiati e di favorire l’occupazione giovanile, in quanto le aziende paganti avrebbero più interesse ad assumere il giovane già formato. In questo quadro si inserirebbe la scelta di sperimentare e di rendere ordinamentale il modello “4+2”, cioè quattro anni di istituto tecnico, seguiti da due anni presso gli ITS Academy¹², aprendo nei fatti ad una

¹¹ *Ibidem*, pp. 95-98.

¹² ITS Academy sono istituti di alta formazione postdiploma in Italia, progettati per fornire competenze tecniche specializzate e favorire l’occupazione nel mercato del lavoro.

sperimentazione più ampia, aperta a tutti gli istituti tecnici professionali, che dovranno riuscire ad offrire alla loro utenza almeno un percorso quadriennale di riferimento professionale.

3.2. Aumento delle immatricolazioni universitarie e la ridefinizione delle traiettorie di studio

Tra i neostudenti universitari si sta verificando un sensibile incremento del 5,3% rispetto al marzo del 2024, più alto nelle Regioni centrali con il 14%, seguito da quelle meridionali del +6,1%, fermandosi nel Nord-Est al 2,0% e al -0,9% negli atenei del Nord-Ovest. La novità sembra stare nella ridefinizione delle traiettorie di studio, riconfigurate sempre più spesso sulla sostenibilità economica degli studenti, che non sul prestigio dell'ateneo e sulle prospettive occupazionali post lauream. Ciò sembra plausibilmente interpretabile con una percezione più diffusa della miglior qualità delle università locali, ma anche con una maggior fatica delle famiglie a sostenere i costi dell'istruzione universitaria, resi spesso proibitivi anche per il caro-affitto degli alloggi, divenuti quasi irreperibili soprattutto nelle città del Nord.

Questo fenomeno di contrazione innesca peraltro anche un altro interrogativo quello sul diritto allo studio universitario e la reale disponibilità dei posti-letto. Questo avviene sia per le crescenti esigenze abitative degli studenti, ma anche per la necessità di promuovere un sistema universitario più inclusivo e accessibile a tutti. Per le università del Sud e delle Isole infatti l'indice di attrazione si è ridotto di 8 punti percentuali, passando dal -23,8% del 2019 al -5,8% del 2024. Per ora il Nord-Est si conferma il preferito per l'area artistica, letteraria, di insegnamento (+15,4%) e delle discipline STEM (+9,2%). Ancora a livello regionale il più attrattivo risulta il sistema universitario dell'Emilia-Romagna, con un saldo positivo di +26,3%, seguito dagli atenei dell'Umbria (+18%) e del Lazio (+11,2%), poi del Trentino-Alto Adige (+9,1%), Toscana (+6%), Lombardia (+5,6%), Friuli-Venezia Giulia (+2,2%) e Piemonte (+1,9%)¹³.

¹³ *In controtendenza* «Le università, attraverso i loro uffici di job placement, raccontano che il desiderio dei ragazzi si sta trasformando, anche per i giovani che provengono da percorsi Stem: prima l'ambizione prevalente riguardava una carriera in azienda. Dell'insegnamento tendenzialmente i ragazzi ne pensavano "mai e poi mai": non lo consideravano nemmeno come un piano b). Oggi invece c'è molta più attenzione a capire il luogo in cui andranno, quali sono i valori etici del luogo di lavoro, qual è la possibilità di avere un impatto reale». Cosa cerca la GenZ? «Soprattutto tre cose: il senso del proprio lavoro, vedere l'impatto del proprio impegno sulla società, e poter realizzare una forte dimensione relazionale». Da *"VITA" 15 gennaio 2026*.

La *distribuzione delle iscrizioni* tra i diversi gruppi disciplinari appare stabile negli anni, rilevando in particolare che oltre il 39% degli studenti è iscritto nei tre gruppi disciplinari prevalenti: il gruppo economico (13,2%), quello dell'ingegneria industriale e dell'informazione (12,2%), e quello medico-sanitario e farmaceutico (14,2%). Le donne iscritte (56,3%) sono come negli anni precedenti maggioritarie rispetto agli uomini (43,7%). I gruppi disciplinari con le iscrizioni più numerose sono stati l'educazione e la formazione (+6%), le scienze motorie e sportive (+5,9%) e il settore psicologico (+4,1), dove la presenza femminile copre rispettivamente il 95%, il 32,6% e il 75,3% del totale. L'apprendimento permanente degli adulti (25-64 anni) ha avuto un incremento di due punti, soprattutto tra la popolazione femminile (+10,7%), che nel Nord è stato in assoluto il più elevato (12,5%). Nella graduatoria europea dei Neet, l'Italia (15,2%), pur occupando la seconda posizione, preceduta dalla Romania (19,4%) e seguita dalla Lituania (14,2%), sembra però avere imboccato la strada per un progressivo contenimento del fenomeno, grazie anche ad un mix di politiche ad hoc, come il "*Piano Neet*"¹⁴.

3.3. Genitori che investono sui figli

Vi è tutta una letteratura, abbondante e ben documentata, sulla iperprotettività ansiosa dei genitori verso i figli. Però sta emergendo anche un'altra tendenza: non tanto di voler costruire attorno a loro una campana di vetro, quanto più preoccupati di volerli aiutare a sviluppare competenze, che li rendano capaci di cogliere quelle opportunità, che li attrezzino ad affrontare le difficoltà della vita e diventare più autonomi. Non sorprende allora che il 69,9% dei genitori ritenga che ciascuno deve essere artefice del proprio destino, più che sua vittima (15,2%) o affidato alla pura casualità (14,9%). Per questo ritengono necessario attrezzarli adeguatamente, per una più alta preparazione, finanziando il completamento della formazione scolastica in un progetto extrascolastico (63,4%), o anche in due ambiti diversi (16,1%). In particolare, il 43,8% dei genitori investe in attività sportive. Infatti nell'84,7% dei casi ritengono lo sport un'attività capace di educarli ad un'idea di impegno, di progettualità, di successo e di autorealizzazione autonoma. Il 17,2% investe in lezioni di lingue straniere, l'11,4% nella musica, il 7,5% in corsi di formazione per una particolare professione o mestiere, il 7,2% in informatica, il 5,3% anche in qualche master post-lauream non del tutto già ben definito.

Il Censis ancora osserva che, se in passato era forte il convincimento che i figli avrebbero vissuto meglio dei propri genitori, oggi prevale la valutazione opposta, per il clima di incertezza e per i tanti fattori di instabilità, che si affac-

¹⁴ *Ibidem*, pp. 117-129.

ciano minacciosi all'orizzonte¹⁵. Una delle vie più seguite, sembra così profilarsi l'opportunità di una formazione all'estero, come cercare all'estero il lavoro e la professione per cui hanno studiato (52,7%), o addirittura fissarvi la propria residenza, il proprio futuro (37,4%), fare l'Erasmus (70,5%), frequentarne l'Università (51,6%), o addirittura già prima le scuole superiori (24,5%). E tutto ciò sta diventando un fenomeno di massa, coinvolgendo anche quei giovani che hanno un titolo di studio non necessariamente elevato. Emerge così un quadro fenomenologico, che, pur tra le tante difficoltà delle famiglie, racconta di una persistente, solida, tenuta dei nuclei familiari nel ricorrere alle risorse disponibili, per promuovere e sostenere i propri figli, investendo su di loro. In questo modo la famiglia contribuisce a colmare implicitamente le pesanti carenze del sistema, prestandosi ancora ad essere, pur se informalmente, uno dei pilastri costitutivi di protezione sociale.

3.4. Il mercato del lavoro

A luglio del 2024 il numero degli occupati aveva superato per la prima volta in Italia la soglia dei 24 milioni. Da ormai 42 mesi il tasso di occupazione raggiunge il 62,6%, mantenendosi sopra il 60%, con il tasso di disoccupazione al 6%: è da maggio del 2021 che il tasso di disoccupazione si mantiene sotto le due cifre. "Continua a persistere così quella specificità italiana della differenza tra lavoratori anziani e giovani, con i primi sensibilmente più propensi a identificarsi con gli obiettivi dell'impresa, mentre i secondi si presentano con un grado di disaffezione più marcato e potenzialmente più dirompente nei confronti della produttività dell'impresa. Ciò avviene a motivo delle condizioni lavorative di maggior precarietà, ma anche di scarso riconoscimento del lavoro e delle competenze dei giovani, nonché della disattenzione ai bisogni di conciliazione tra vita lavorativa e interessi personali. Non sorprende allora che solo il 38% degli italiani consideri il proprio ambiente lavorativo emotivamente sano, mentre in molti altri Paesi europei ciò raggiunge e supera il 60%. In questo quadro resta alta la propensione degli italiani alla ricerca di un lavoro dipendente nel settore pubblico (quasi la metà degli italiani: il 46,4%) a motivo della stabilità e continuità del rapporto di lavoro. È questo infatti che viene percepito, come garanzia da possibili rischi e rafforzamento delle garanzie contro le incertezze, sempre più minacciose nell'attuale momento storico¹⁶.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 214-220.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 153-155. Cfr. anche FOSCHINI P., *Italia senza figli: formazione e qualità per avere un futuro*, in "Corriere della Sera" 27 gennaio 2026, p. 32, vedi anche ROSINA A., *La scomparsa dei giovani*, Ediz. Chiarelettere editore, pp. 127.

4. Informazione e Comunicazione

Sono i due settori che ci danno il segno più evidente del cambiamento globale a cui siamo giunti nel cambio delle nostre abitudini. Secondo l'ITU, l'80% della popolazione globale possiede un telefono cellulare e il 68% usa Internet, percentuali che in Europa salgono rispettivamente al 95% e 91%.

4.1. L'economia del tempo e il tempo della solitudine

Ciò che più meraviglia è l'estrema velocità di queste trasformazioni e la realtà planetaria del fenomeno. Nel 2025 il 46,1% degli italiani tra i 16 e i 64 anni ha passato più di 4 ore al giorno utilizzando il digitale non per ragioni lavorative; 1 persona su 5 tra i 18 e i 49 anni, 7 ore al giorno è a contatto con un dispositivo digitale, senza contare la produzione di dati che tutto questo riproduce: maggiore sarà il tempo di utilizzo, maggiore sarà la disseminazione di dati recuperati, che diventano sempre più parte integrante dell'identità delle persone. Se ne cattura l'attenzione passivizzandola, mediante meccanismi di rinforzo legati a gratifiche dopaminergiche.

Considerando una media di 8 ore di sonno al giorno, ne deriva che il 20% delle persone nel pieno della loro maturità trascorre circa metà del proprio tempo di veglia nello spazio senza luogo del digitale. Non a caso il 77,6% degli italiani ritiene che i media digitali siano pensati appositamente per ridurre i tempi di attenzione e creare forme di dipendenza. Infatti, il 63% degli italiani si sente molto o abbastanza dipendente dalle tecnologie digitali, cifra che sale al 71% tra i 16-17enni e al 69% tra i 18 e i 34enni. E ancora, l'11,3% dei 18-34enni e l'8,5% dei 35-49enni trascorre più di 7 ore al giorno a contatto con un dispositivo digitale. È il profilo di una dipendenza progressiva. Non sorprende perciò che il 65,6% degli italiani senta il bisogno di doversi disconnettere più spesso, cifra che arriva al 74,1% tra i 18-34enni. Non è strano allora che, per contrasto, le persone che passano più tempo nel metaverso sono anche quelle che vorrebbero passarne di meno.¹⁷ In questi gruppi, infatti, non è raro sentire il bisogno di riconnettersi con se stessi, quasi una necessità che nasce da un senso di spaesamento, di un tempo eccessivo lasciato all'immaginario e ad un mancato incontro con l'altro.

4.2. È vero? No, è “deepfake”

Con l'aumento costante delle persone che si informano on line, i *deepfake* (contenuti audiovisivi generati con l'Intelligenza Artificiale) assumono un ruolo

¹⁷ *Ibidem*, pp. 361-368.

lo sempre più centrale: innovazione per l'intrattenimento, ma anche minaccia per la qualità dell'informazione. D'altra parte, il 60,5% degli italiani dichiara di averne visto almeno uno, soprattutto con contenuti di intrattenimento artefatti (25,7%), contenuti informativi manipolati (15%) e truffe digitali (11,3%). Sono importanti strumenti di conoscenza, ma anche potenziali strumenti di inganno, soprattutto dopo che i deepfake hanno cominciato a circolare online, specie se si considera che la loro evoluzione procede ad un ritmo più rapido dell'approvazione di un quadro legislativo e delle relative conseguenze dirette in termini di disinformazione. Si può cadere nel loro tranello per una eccessiva fiducia riposta nelle fonti on line, ma anche per un'eccessiva leggerezza nell'accostarvisi. Dalle annuali indagini del Censis¹⁸ infatti si scopre che i principali motivi per cui *si crede* ai deepfake sono l'eccessiva fiducia riposta nelle fonti online (35,6%), l'alta qualità dei deepfake (28%), la mancanza di competenze per distinguere il vero dal falso (27,8%), la distrazione durante l'uso dei contenuti (19,6%), la conferma di convinzioni personali precedenti (18,4%). Ne consegue che ora ci *si fida meno* dei contenuti on line (44,9%); il 17% teme, infatti, che le proprie immagini condivise sui social network possano essere utilizzate per realizzare deepfake; il 16,5% diffida dell'informazione proposta on line. Infine, il 13,6% ha smesso completamente di leggere notizie sui social, preferendo i giornali e i telegiornali. Resta un 7,6% che non ritiene le deepfake una minaccia per la verità dei fatti. Si tratta quindi di un'emergenza da cui diventa sempre più necessario cautelarsi, imparando a conoscere almeno una tecnica di valutazione, per distinguerle da un contenuto autentico (83,3%), come il Rapporto propone con insistenza di realizzare¹⁹.

5. Conclusione

La carrellata veloce, con cui abbiamo voluto presentare alcuni dei ricchissimi risultati del 59° Rapporto Censis, non ci offre che una pallida idea della molteplicità e ricchezza di dati, che esso offre ai decisori politici, e a quanti vogliono essere fondatamente informati sulle vicende e dinamiche socioeconomiche dell'Italia. Fin dalla sua fondazione, infatti, il Censis si è imposto autorevolmente sul piano della ricerca sociologica e delle decisioni sociali e politiche del nostro Paese, per superare fattori di stallo, ma anche per progettare realistiche politiche settoriali nelle diverse aree sociali, economiche, e politiche. Il nostro

¹⁸ *Ibidem*, pp. 370-375.

¹⁹ Cfr. anche https://www.openpolis.it/la-sfida-delle-competenze-digitali-nella-del-lia/?utm_source=Newsletter&utm_medium

contributo ha voluto essere solo un piccolo assaggio della varietà e ampiezza delle problematiche affrontate, indispensabili conoscenze, per urgenti proposte operative, in vista di una più profonda conoscenza delle dinamiche sociali dell'Italia e una politica sempre più proiettata al bene comune²⁰.

²⁰ Mentre andiamo in macchina non ci rimane che, restare ammutoliti e provocati davanti al progressivo movimento franoso del territorio di Niscemi in Sicilia. In composto silenzio e provocatoria chiamata all'azione urgente, va tutta la nostra solidarietà ed emotiva partecipazione al dolore di questa tormenta Comunità.

Intelligenza Artigianale Il XXVI Rapporto 2025 sulla Scuola Cattolica in Italia

GUGLIELMO MALIZIA¹



Il Rapporto intende sostenere il valore formativo del lavoro nella sua natura essenzialmente materiale. Infatti, il concetto di intelligenza artigianale esprime la combinazione tra una funzione astratta del pensiero (l'intelligenza) e l'azione concreta della mano sulla realtà materiale (l'artigianato). In entrambi gli elementi è sempre l'uomo il protagonista, e ciò spiega la valenza antropologica - e dunque pedagogica - del discorso che si svolge nel volume.

Inizio con lo spiegare il *titolo*, Intelligenza Artigianale, che sicuramente desta una certa curiosità. Come si chiarisce nella Presentazione del volume, «il richiamo all'artigianalità dell'intelligenza vuole valorizzarne la dimensione umana (l'artigianato è tale perché è opera di un artigiano) e al tempo stesso sottolineare il significato "intelligente" e pedagogico del lavoro, che è di fatto il vero obiettivo del volume» (p. 7)².

I Rapporti del Centro Studi per la Scuola Cattolica affrontano ogni anno tematiche educative e ciò avviene anche questa volta in quanto si intende dare spazio al valore educativo del lavoro, usando come chiave di accesso la sua dimensione artigianale, concreta, materiale, manuale. L'attuale volume non è solo una presentazione delle potenzialità implicite nei percorsi di formazione professionale, che offrono una sistemazione - occupazionale ed esistenziale - a tanti giovani, ma è pure una riflessione sulla complessità del lavoro come occasione di realizzazione personale, progetto di vita, utilità sociale.

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Intelligenza Artigianale, Scuola Cattolica in Italia. Ventisettesimo Rapporto, 2025*, Brescia, Scholé, 2025, pp. 285.

In dettaglio, questo Rapporto si articola in *due parti*: la prima di carattere generale e teorico, la seconda più attenta ad approfondire aspetti particolari e a proporre esperienze concrete. Segue un'appendice con i dati statistici relativi alla scuola cattolica nel 2024-25.

1. Un'intelligenza per il lavoro

La prima parte prende le mosse da uno sguardo complessivo sulle trasformazioni - non sempre evidenti o compiute - che stanno avvenendo nel mondo della scuola e della formazione professionale, sviluppando una riflessione sulla natura dell'intelligenza e soprattutto del lavoro, per il contributo che esso può offrire alla formazione dei giovani. Nella formazione professionale tutto questo si riassume in un organico progetto educativo. Oggi sembra impossibile parlare di intelligenza senza misurarsi con le mirabolanti capacità dell'IA, dimenticando però che in questo caso l'intelligenza è usata in senso solo metaforico e non letterale.

Scendendo più nei particolari, il primo capitolo approfondisce la *multidimensionalità* dell'intelligenza, premessa necessaria per non adottare un approccio riduttivo magari quello più facilmente replicabile da una macchina. Pertanto, vengono ripercorse le categorie di razionalità, incarnazione, relazionalità, verità e custodia del mondo, che possono offrire un'ermeneutica sufficientemente ampia per un costrutto così complesso.

In una prospettiva del genere si inserisce il capitolo che prova a delineare il *valore educativo* del lavoro, domandandosi se esso sia un'esperienza separata nelle nostre vite o sia costitutivo del nostro vivere in società. La risposta all'interrogativo va verso la seconda alternativa: il lavoro è un'esperienza pienamente umana e le trasformazioni che interessano il mondo del lavoro hanno una ricaduta antropologica inevitabile. Ciò spiega, da un lato, il nuovo modo di impostare il lavoro da parte di molte aziende, attente a creare una comunità con i propri dipendenti, e, dall'altro, il nuovo modo di cercare un lavoro da parte dei giovani, a loro volta attenti a garantirsi una qualità della vita non schiacciata dalle regole e dai tempi del lavoro.

Di conseguenza la *pedagogia del lavoro* che è presentata nel capitolo successivo, è fatta non di osservazione esteriore dell'oggetto lavoro ma di analisi della persona che lavora nella situazione di vita in cui si trova. Il lavoro diventa così modo di relazionarsi con la realtà e occasione per cogliere i limiti del mondo e di se stessi, in una circolarità virtuosa tra teoria e pratica, mente e mano, astrazione e concretezza. Ne deriva la possibilità di considerare il lavoro come occasione di libera espressione della persona, anche quando le condizioni di esercizio del lavoro sembrano non essere motivo di libertà.

Se fin qui il discorso appare prevalentemente teorico, la *formazione professionale*, di cui si parla nel capitolo successivo. è il luogo in cui il lavoro rivela concretamente il suo potenziale educativo. In proposito è opportuno anche precisare che la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte dei Paesi, particolarmente in quelli europei, come un addestramento finalizzato in maniera esclusiva all'insegnamento di destrezze manuali. Essa non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo, tuttavia, non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

2. Scenari educativi

All'interno delle premesse teoriche appena ricostruite si possono collocare alcuni aspetti particolari su cui il Rapporto propone approfondimenti specifici: le nuove tecnologie e in particolare l'IA, l'orientamento al lavoro, il Service Learning, la qualità della formazione professionale. La seconda parte propone un confronto articolato con l'intelligenza artificiale, avviando una riflessione generale sulla sua incidenza sulla prassi didattica sia in termini generali che in termini applicativi attraverso l'analisi di alcuni strumenti innovativi. Il discorso prosegue quindi con la presentazione di alcune attività educative che si muovono esplicitamente nell'orizzonte del lavoro: da un lato le attività di orientamento (con esempi concreti di buone pratiche), dall'altro il Service Learning (anch'esso accompagnato dalla descrizione di alcune esperienze esemplificative). Una ricerca condotta nel mondo della formazione professionale dà conto della sua complessa progettualità educativa.

In dettaglio, la questione che si pone è se sia possibile promuovere una cultura operativa di carattere artigianale fondata su creatività, manualità, riflessione critica, originalità e una di natura digitale relazionata con la valorizzazione dell'Intelligenza Artificiale, anche Generativa, in maniera integrata tra loro. Da un lato occorre scegliere se vietare a scuola l'utilizzazione di certi strumenti o integrarli con una didattica rinnovata, dall'altro si pongono problemi etici circa la "responsabilità" di macchine che sembrano in grado di prendere decisioni più precise di quelle umane sulla base dell'enorme quantità di informazioni di cui dispongono. In entrambi i casi occorre *formare gli insegnanti* ai nuovi scenari, ricordando di non sacrificare la nostra umanità (della mente come delle mani) sull'altare della tecnologia.

Anche all'apprendente viene domandato un livello più elevato di metacognizione e alfabetizzazione digitale: deve saper riflettere sul proprio processo di apprendimento, autoregolare il proprio itinerario dentro lo spazio informativo e giudicare l'attendibilità e la rilevanza delle informazioni ottenute. Non si devono nascondere i rischi nascosti negli AIbook, in una navigazione frammentaria, nella minore capacità di concentrazione e profondità provocata nel "lettore". Ne deriva una *maggiore responsabilità* dell'insegnante, che deve ripensare il proprio ruolo in termini di facilitatore e curare di conseguenza la propria formazione, per esempio per imparare a stimolare gli apprendenti non solo a procurarsi rapidamente informazioni ma ad avviare percorsi di approfondimento e ricerca. La vera sfida è che la scuola rimanga protagonista di questa trasformazione e non lasci l'iniziativa in mano alle imprese produttrici della tecnologia, che possono avere interessi e obiettivi di altro genere.

Nel ricostruire sinteticamente la storia dell'*orientamento* in Italia, gli ultimi sviluppi mostrano come l'orientamento educativo del giovane non può essere rivolto solo verso il futuro lavoro, ma, anzitutto, verso la elaborazione di un progetto personale di vita che coniughi l'aspirazione della realizzazione personale con il perseguimento del bene comune della società in cui egli è inserito. In tale prospettiva complessivamente educativa si collocano dunque le (almeno) 30 ore annue che le scuole devono dedicare oggi all'orientamento nel triennio delle secondarie di II grado, il cui senso va colto soprattutto nell'obiettivo di coinvolgere tutti gli insegnanti nella funzione orientativa.

Se fin qui il mondo del lavoro sembra essere una prospettiva esterna e successiva alla scuola, fatte salve le eventuali esperienze di alternanza, il *Service Learning* è un modo per integrare il lavoro all'interno della scuola, cogliendone soprattutto gli aspetti di utilità sociale e di progettazione pedagogica. Nel confronto con la scuola del dire, sostanzialmente autoreferenziale, e con la scuola del fare, tendenzialmente funzionalista, il modello del Service Learning, supera entrambi i paradigmi in quanto ripensa completamente il ruolo educativo della scuola, puntando su attività di servizio concreto e riconoscibile che favoriscano e strutturino l'apprendimento curricolare lasciando sempre all'alunno un ruolo da protagonista.

Completa la rassegna delle esperienze di pratica educativa orientata al lavoro il resoconto di una ricerca qualitativa condotta dalla CONFAP per mettere a punto la progettualità educativa dei propri Centri di Formazione Professionale. Attraverso la consultazione di un gruppo di esperti è stato realizzato uno *strumento di analisi* della situazione, che dovrebbe mettere in grado ogni CFP di valutare la qualità pedagogica della propria offerta formativa sulla base di un repertorio dettagliato di indicatori per ciascun settore della vita del Centro.

3. La Scuola Cattolica in cifre (anno scolastico 2024-25)

Conclude il Rapporto l'*appendice statistica*, che con grande tempestività presenta i principali dati relativi al sistema di scuola cattolica in Italia nell'anno scolastico 2024-25 appena concluso. L'elaborazione del Centro Studi si basa su dati forniti dal Ministero e dunque offre un quadro del tutto attendibile, con una situazione caratterizzata, come sempre, da luci e ombre, tra le quali il Rapporto sottolinea questa volta i segnali di difficoltà che vengono soprattutto dalle scuole del Meridione.

La condizione della scuola cattolica in Italia nell'a.s. 2024-25 è fotografata dalla Tavola 1, che presenta i principali parametri del sistema. Come è facile notare, la parte preponderante è costituita dalle *scuole dell'infanzia*, che incidono per il 72,6% delle scuole e per il 53,9% degli iscritti. Decisamente minore è il peso dei due gradi della secondaria, che messi insieme - tanto in numero di scuole quanto di alunni - equivalgono all'incirca all'incidenza della sola primaria.

Tavola 1 – Principali parametri del sistema di scuola cattolica; a.s. 2024-25

(dati provvisori; esclusa P.A. Bolzano; esclusa anche P.A. Trento per la scuola dell'infanzia)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.	Totale
Scuole	5.357	970	509	543	7.379
(% sul totale)	(72,6)	(13,1)	(6,9)	(7,4)	(100,0)
(variazione su a.s. precedente)	-124	-14	=	-11	-149
Classi o sezioni	13.870	6.463	2.846	3.035	26.214
(% sul totale)	(52,9)	(24,6)	(10,9)	(11,6)	(100,0)
(variazione su a.s. precedente)	-341	-75	-4	-57	-477
Alunni	271.586	118.776	60.125	53.382	503.869
(% sul totale)	(53,9)	(23,6)	(11,9)	(10,6)	(100,0)
(variazione su a.s. precedente)	-6.556	-3.096	-909	-705	-11.266
Rapporto alunni/scuola	50,9	122,4	118,1	98,3	68,3
Rapporto alunni/classe o sezione	19,6	18,5	21,1	17,6	19,2
Rapporto classi o sezioni/scuola	2,6	6,6	5,6	5,6	3,5

Fonte: elaborazione CSSC su dati MIM 2025.

Le scuole cattoliche sono in tutto 7.379, con una perdita di 149 rispetto all'anno precedente, nonostante il modesto contributo costituito dall'aggiunta della Valle d'Aosta. Solo le secondarie di I grado rimangono sullo stesso livello, le altre scuole diminuiscono in misura maggiore o minore. Si interrompe così una tendenza alla ripresa che aveva variamente caratterizzato negli ultimi anni i due gradi della secondaria. In un anno scompaiono complessivamente 477 classi

o sezioni e soprattutto 11.266 alunni. Le perdite sono in assoluto rilevanti ma comunque *inferiori* a quelle registrate lo scorso anno, quando si era avuta una riduzione di 185 scuole e 15.555 alunni

Altro elemento caratteristico ed evidente sono le *ridotte dimensioni* delle scuole cattoliche, che arrivano al massimo ad avere 122,4 alunni nella primaria (-1,5 sull'anno prima) e che contano meno di 100 studenti nella secondaria di II grado (quasi uno in più sull'anno precedente). Sui valori totali pesano ovviamente le scuole dell'infanzia, che hanno in media poco più di 50 bambini ciascuna. Di conseguenza il numero di alunni per classe/sezione è piuttosto ridotto, anche se è leggermente risalito dai valori minimi di alcuni anni fa. Si tratta dunque di scuole piuttosto piccole, che hanno meno di un ciclo completo nell'infanzia (per via di molte monosezioni), poco più di un corso completo nella primaria e nella secondaria di II grado e quasi due corsi triennali nella secondaria di I grado.

Dal 2009, grazie alla convenzione con il Ministero per la comunicazione di dati completi sulle scuole cattoliche, disponiamo di una base dati affidabile per ricostruire *l'evolversi della situazione*, peraltro documentata nella fase precedente dalle ricerche autonome del CSSC, che si sono mostrate perfettamente compatibili. Tale base dati mostra come il momento di massima espansione delle scuole si sia raggiunto nell'a.s. 2010-11, quando si arrivò a 9.371 complessive. Oggi si è scesi a 7.379, con una perdita di 1.992. Anche nel caso degli alunni il picco è stato toccato ancora nel 2010-11 con 740.636 effettivi, rispetto ai quali oggi, dopo quattordici anni, si deve lamentare la scomparsa di 236.767 alunni, con una perdita media di 16.912 iscritti ogni anno. Ciò che deve preoccupare di più in questo contesto è che gli alunni diminuiscono più rapidamente delle scuole, lasciando perciò in vita scuole sempre più piccole e con sempre maggiori difficoltà economiche per il minor numero di entrate.

Se andiamo a distinguere i diversi *ordini e gradi* di scuola, possiamo notare che la scuola dell'infanzia è quella in cui il segno negativo compare con maggiore regolarità. I due gradi della secondaria hanno un andamento più variabile, alternando annate di declino e di ripresa. Soprattutto nella secondaria di II grado il recupero effettuato negli ultimi anni rappresenta una base per guardare al futuro prossimo con relativa serenità, ma il quadro complessivo non è incoraggiante.

Un aspetto caratteristico del sistema di scuola cattolica è la sua varia *dislocazione territoriale*: a un Nord Italia ricco di scuole che godono, almeno comparativamente, di buona salute fa riscontro un Centro poco incisivo e soprattutto un Sud sempre più in affanno, con valori progressivamente in declino. Con questo non si vuole certo colpevolizzare quelle scuole ma solo mettere in luce dinamiche sfavorevoli che generano un circolo vizioso di negatività. Le difficoltà del sistema di scuola cattolica non possono avere una sola causa, ma sono il risultato della combinazione di fattori sociali, economici e culturali sui quali è

difficile incidere unilateralmente da parte delle scuole. Alcune tendenze negative sono rilevabili, del resto, anche nelle scuole statali del Sud e si collegano all'inverno demografico che sta colpendo progressivamente in modo particolare quelle regioni.

Per una visione più equilibrata della situazione, va segnalata anche la recente pubblicazione del *quarto monitoraggio* della qualità della scuola cattolica, relativo all'anno scolastico 2021-22, che raccoglie una ricca quantità di indicatori dai quali emerge con chiarezza la concreta bontà ed efficacia del progetto educativo delle scuole cattoliche italiane. Il monitoraggio è liberamente scaricabile dal sito web del Centro Studi per la Scuola Cattolica (www.scuolacattolica.it).

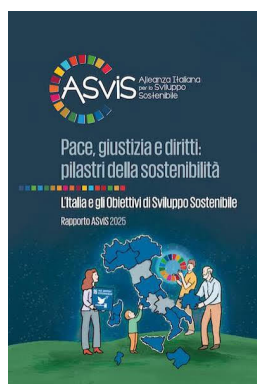
In conclusione, il Rapporto presenta *molte pregi*. Affronta con una prospettiva veramente originale una problematica che è al centro dell'attenzione generale, ossia l'IA. Gli Autori dei molti interventi sono tutti esperti di chiara fama nel loro campo. La presentazione dei dati sulla scuola cattolica è particolarmente valida e, soprattutto, le relative informazioni non sono facilmente rintracciabili altrove.

Pace, giustizia e diritti: pilastri della sostenibilità

L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile

Rapporto ASviS 2025

GUGLIELMO MALIZIA¹



Fin dal 2016, i Rapporti annuali dell'ASviS hanno puntualmente descritto lo stato del mondo, dell'Europa e dell'Italia rispetto ai 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs) previsti dall'Agenda 2030, e più precisamente hanno analizzato i progressi e gli arretramenti compiuti al riguardo, non mancando neppure di avanzare proposte efficaci in materia. Nel testo in esame si conferma l'andamento emerso dopo il periodo del Covid-19 alla prevalenza degli arretramenti rispetto ai progressi, anche se questi ultimi non sono del tutto assenti.

Come ogni anno, il Rapporto ASviS esamina la condizione del mondo, dell'Unione europea e dell'Italia rispetto alle diverse dimensioni dello *sviluppo sostenibile*; da subito preciso che questa presentazione sarà focalizzata principalmente sulla situazione del nostro Paese². Il documento descrive, attraverso i dati e la realtà quotidiana, vissuta e concreta, di milioni di persone, il crescente degrado ambientale, i ritardi del sistema economico a cogliere le nuove sfide tecnologiche, le contraddittorietà delle politiche pubbliche, ma anche il forte desiderio di "sostenibilità" espresso dalla popolazione. Il piano disegnato dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile è il più promettente per migliorare la qualità della vita delle persone e proteggere il pianeta, come il governo italiano ha ribadito nel 2023 e nel 2024 nell'ambito delle Nazioni Unite, salvo poi dimenticare gli impegni assunti in quella sede. Analogamente alle precedenti nove edizioni, anche in questo Rapporto, l'ASviS, a nome delle sue oltre 330 organizzazioni, avanza proposte trasformative che abbracciano tutti gli aspetti dell'Agenda 2030.

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. ASviS-ALLEANZA ITALIANA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE, *Pace, giustizia e diritti: pilastri della sostenibilità. L'Italia e gli obiettivi dello Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2025*, Roma, Editron, Ottobre 2025.

1. L'evoluzione per l'Italia nel quadro internazionale

Dai dati del Rapporto dell'ONU sullo stato dell'Agenda 2030, presentato a luglio 2025 in occasione del Forum di alto livello delle Nazioni Unite (HLPF), emerge che **il mondo** è sulla buona strada per raggiungere solo il 18% dei Target entro il 2030, per il 17% sta effettuando progressi moderati, per il 31% miglioramenti marginali o assenti, per il 17% è in stagnazione e nel 18% dei casi si registra un regresso rispetto a dieci anni fa. Le principali determinanti globali di tali tendenze sono l'instabilità geopolitica e le guerre. Secondo il Global Peace Index, ammontano a 59 i conflitti armati attivi tra Stati o al loro interno, il livello più elevato dalla fine della Seconda guerra mondiale, e la spesa militare globale ha raggiunto la somma record di oltre 2.700 miliardi di dollari. Inoltre, sono più di 123 milioni le persone forzosamente sfollate, un numero raddoppiato in dieci anni come effetto dei conflitti, ma anche dei cambiamenti climatici. Rispetto a una più consistente richiesta di assistenza da parte delle organizzazioni multilaterali, si riscontra un drammatico taglio dei fondi destinati al sistema delle Nazioni Unite nel 2025: -30% rispetto al 2023 (da 69 a 50 miliardi di dollari), senza prospettive future di recupero. Si tratta di riduzioni che incidono su un numero di persone compreso tra 30 e 60 milioni. Allo stesso tempo, il costo annuale del servizio sul debito dei Paesi in via di sviluppo ha toccato il livello senza precedenti di 1.400 miliardi di dollari, mentre la crisi climatica sta arrecando danni gravissimi soprattutto alle popolazioni di tali Paesi. Da ultimo, le tensioni geopolitiche stanno emergendo pure nei rapporti economici, all'interno di quella che è ormai una "guerra commerciale" a tutto campo avviata dall'Amministrazione Trump, che ha imposto dazi medi pari al 18,2%, il livello più elevato dal 1934, provocando una serie di instabilità economiche e di nuove incertezze sul futuro di cui è ancora difficile prevedere le conseguenze a medio-lungo termine.

Malgrado le palesi difficoltà, la *diplomazia* internazionale ha continuato a lavorare, ottenendo alcuni risultati che conservano ancora viva la speranza in un nuovo multilateralismo. Ad esempio, dando attuazione agli obblighi derivanti dal Patto sul Futuro, concluso a fine giugno 2025, è stato assunto il cosiddetto "Impegno di Siviglia per la finanza allo sviluppo", riconfermando la decisione di realizzare gli SDGs e adottando precisi impegni per far sì che i bilanci pubblici, le regole della finanza privata e la cooperazione allo sviluppo siano orientati ad attuare l'Agenda 2030. Inoltre, per affrontare la crisi del debito dei Paesi in via di sviluppo e per la riforma dell'architettura finanziaria globale sono state definite azioni da realizzare a breve termine.

Quanto **all'Unione Europea (UE)**, le contraddizioni tra impegni e decisioni concrete sono apparse drammaticamente chiare nell'ultimo anno e hanno fatto sì che l'Unione stia perdendo quella funzione di "campionessa dello sviluppo

sostenibile” che aveva svolto in passato con politiche forti e coraggiose. I dati disponibili evidenziano l’assoluta necessità di interventi diretti ad accelerare il raggiungimento degli SDGs: infatti, considerando gli indicatori compositi medi europei, rispetto al 2010, per sette Goal si osserva un miglioramento molto contenuto (povertà, alimentazione, salute, educazione, sistemi idrici e igienico-sanitari, economia circolare, pace, giustizia e istituzioni), per cinque un aumento più significativo (energie rinnovabili, lavoro, imprese e innovazione, città sostenibili, lotta al cambiamento climatico) e solo in un caso un deciso miglioramento (parità di genere). Al tempo stesso, però, per tre Goal si riscontra addirittura un peggioramento (disuguaglianze, qualità degli ecosistemi terrestri e partnership). Per quanto riguarda, invece, la raggiungibilità entro il 2030 dei 19 target quantitativi, legati agli Obiettivi, dieci (il 53% del totale) sono conseguibili, sette (37%) non appaiono tali e due evidenziano andamenti discordanti tra breve e lungo periodo.

Gli impegni formali assunti nel corso degli anni dalle istituzioni europee (Commissione, Consiglio e Parlamento) per l’attuazione dell’Agenda 2030, del Patto sul Futuro, dell’Accordo di Parigi sul clima, del Quadro di Kunming-Montreal per la biodiversità (KMGBF) appaiono in linea con le posizioni assunte, anche singolarmente, dai Paesi UE nei consessi multilaterali delle Nazioni Unite. Il *programma di mandato* 2024-2029 di Ursula von der Leyen appare costruito coerentemente con questi principi e dichiarazioni, e comprende interventi mirati ad accelerare il raggiungimento degli SDGs mediante parecchi provvedimenti. Guardando però alle scelte concrete della Commissione, del Parlamento e del Consiglio emergono chiare le contraddizioni non solo con le preferenze espresse dai cittadini e dalle cittadine europee in vari sondaggi, ma anche con il citato programma e con i principi fondanti l’impegno dell’UE per lo sviluppo sostenibile.

Passando **all’Italia**, il Rapporto parla di *ritardi* e di *direzioni sbagliate*. Gli indicatori statistici disponibili descrivono con precisione il ritardo dell’Italia su quasi tutti gli Obiettivi di sviluppo sostenibile. Tra il 2010 e il 2024 si registrano: un arretramento per sei Goal, sconfiggere la povertà (Goal 1), acqua pulita e servizi igienico-sanitari (Goal 6), ridurre le disuguaglianze (Goal 10), vita sulla Terra (Goal 15), pace, giustizia e istituzioni solide (Goal 16) e partnership per gli Obiettivi (Goal 17); una sostanziale stabilità per quattro Goal, con contenuti aumenti degli indici compositi (meno di cinque punti in 14 anni), sconfiggere la fame (Goal 2), salute e benessere (Goal 3), imprese, innovazione e infrastrutture (Goal 9) e città e comunità sostenibili (Goal 11); un miglioramento per sei Goal, istruzione di qualità (Goal 4), parità di genere (Goal 5), energia pulita e accessibile (Goal 7), lavoro dignitoso e crescita economica (Goal 8), lotta contro il cambiamento climatico (Goal 13) e vita sott’acqua (Goal 14); un forte aumento solo per il Goal 12, relativo all’economia circolare. Dei 38 target quantitativi (le-

gati agli Obiettivi) definiti a livello europeo o nazionale, da conseguire entro il 2030, solo undici (il 29% del totale) sono raggiungibili, cinque (13%) hanno un andamento discordante nel corso del tempo e ben ventidue (58%) non sembra che si possano conseguire.

L'attuazione dell'Agenda 2030 non risulta (e non da oggi) centrale nel quadro delle politiche pubbliche e nelle decisioni in materia economica e fiscale, e gli effetti si vedono. Inoltre, le analisi delle scelte effettuate nel 2025 evidenziano non solo che tali interventi non sono stati capaci di produrre l'accelerazione necessaria, ma anche come in vari casi appaiano in chiaro contrasto con quanto previsto dalla Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile (SNSvS) 2022 adottata dall'attuale Governo il 18 settembre 2023.

L'assoluta e urgente necessità di assumere un approccio diverso è largamente provata dai contenuti del cosiddetto "Allegato sugli indicatori di Benessere Equo e Sostenibile (BES)" pubblicato dal Governo a settembre, il quale esamina dodici indicatori del benessere sociale, economico e ambientale del Paese. In concreto, il documento conferma la stagnazione di gran parte di essi per il triennio 2026-2028: mentre per il Reddito disponibile pro capite in termini reali si ipotizza una crescita media dello 0,9% all'anno, in conformità all'andamento del Pil, per gran parte degli altri fenomeni si prevede una sostanziale stabilità sui livelli insoddisfacenti conseguiti nel 2025 (dalla disuguaglianza economica alla povertà assoluta, dalla speranza di vita in buona salute all'uscita precoce dal sistema di istruzione). Miglioramenti ridotti si sarebbero riscontrati per le emissioni di CO₂ e di altri gas climalteranti, la quota di popolazione in eccesso di peso e la mancata partecipazione al lavoro. Un peggioramento è persino previsto per l'efficienza della giustizia civile.

2. Le proposte dell'ASviS

Per mutare orientamento rispetto allo scenario delineato dal Governo per i prossimi tre anni l'Italia deve tradurre in fatti le Raccomandazioni che il Consiglio dell'Unione europea ha adottato sul Piano Strutturale di Bilancio (PSB) del 2024 (che in gran parte corrispondono a quelle predisposte dall'ASviS da ultimo nel Rapporto di primavera 2025, ma anche dal Fondo Monetario Internazionale e dall'OCSE) e, più recentemente, l'8 luglio 2025 nel periodo del Semestre europeo:

- rendere il sistema fiscale più equo e propizio alla crescita e all'occupazione;
- accelerare l'elettrificazione e lo sviluppo delle fonti rinnovabili;
- affrontare il problema dei rischi legati al clima e attutirne l'impatto economico;
- definire una strategia industriale basata su competenze e capacità d'innovazione, riducendo le disparità territoriali;

- colmare le lacune infrastrutturali;
- attutire gli effetti dell'invecchiamento della popolazione sulla crescita potenziale e sulla sostenibilità di bilancio;
- promuovere la qualità del lavoro e sostenere salari adeguati;
- aumentare la partecipazione al lavoro, in particolare dei gruppi sottorappresentati;
- migliorare i risultati nell'istruzione, con particolare attenzione alle studentesse e agli studenti svantaggiati, anche rafforzando le competenze di base;
- rafforzare la capacità di programmazione, monitoraggio, valutazione e controllo della spesa pubblica, implicando con ciò l'abilità di valutare anche i "costi dell'inazione".

Inoltre, il Rapporto contiene numerose proposte che, tra l'altro, affrontano gran parte di queste complesse e spesso interrelate questioni. Esse sono principalmente mirate ad attuare il Piano di Accelerazione Trasformativa (PAT) orientato a conseguire gli Obiettivi dell'Agenda 2030, e sulla cui redazione, il 29 settembre 2023, l'Italia ha assunto un impegno formale con la Risoluzione 78/1 dell'Assemblea Generale dell'ONU.

In particolare, il PAT predisposto dall'ASviS, riprendendo la metodologia proposta dal gruppo di scienziati che ha prodotto un apposito Rapporto per l'ONU, si fonda su interventi che riguardano:

- cinque "leve trasformative": governance, economia e finanza, azione individuale e collettiva, scienza e tecnologia, sviluppo delle capacità;
- sei "punti d'ingresso" chiave: benessere e capacità umane; economie sostenibili e socialmente eque; sistemi alimentari sostenibili e alimentazione sana; decarbonizzazione dell'energia e accesso universale; sviluppo urbano e periurbano; protezione dei beni comuni ambientali globali.

In conclusione, il Rapporto offre una buona base per rilanciare l'Agenda 2030 che ultimamente è stata molto trascurata con rallentamenti e orientamenti erranei. La società civile e le imprese sono pronte al cambio di passo; sul piano delle intenzioni, il governo sembra in linea con il mondo economico e la cittadinanza. Pertanto, si spera che la politica sappia cogliere le opportunità positive del momento.

Rapporto Svimez 2025

L'Economia e la Società del Mezzogiorno

“Freedom to move, right to stay”

GUGLIELMO MALIZIA¹



Il Rapporto Svimez intende aiutarci a leggere e a interpretare le contraddizioni della presente stagione economica e sociale, caratterizzata da segnali di ripresa dell'economia e del lavoro, soprattutto nelle Regioni del Mezzogiorno. Tuttavia, le indicazioni positive non riescono a incidere sulle dinamiche migratorie e sulle prospettive di vita delle giovani generazioni.

La libertà di muoversi (“freedom to move”) costituisce uno dei fondamenti della cittadinanza europea. Accompagnare ad essa il diritto a restare (“right to stay”) consente di unire il necessario rilancio dei principi dell'integrazione economica con le esigenze di diminuzione delle disuguaglianze sociali e di combattere lo spopolamento e prevenire la mobilità imposta dalla necessità, non dalla scelta. Il Rapporto in esame delinea un *quadro preciso* della situazione del nostro Meridione con l'indicazione dei miglioramenti riscontrati e delle criticità ancora osservabili; al tempo stesso intende offrire previsioni e proposte valide per una ripresa efficace².

1. La situazione del Sud tra prospettive positive e criticità

Dal Rapporto Svimez 2025 emerge un Mezzogiorno che vive una stagione di forti contrasti: cresce come non mai *l'occupazione*, soprattutto tra i giovani, ma

¹ Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Cfr. *Rapporto Svimez 2025. L'economia e la società del Mezzogiorno. Freedom to move, right to stay*, Roma, Svimez, 27 novembre 2025.

al contempo continua *l'esodo* che svuota il Sud di competenze e di futuro. Tra il 2021 e il 2024, quasi mezzo milione di posti di lavoro è stato creato nel Meridione, con la spinta del PNRR e di altri investimenti pubblici. Nel triennio 2021-2024 gli under 35 occupati sono aumentati di 461mila unità a livello nazionale, di cui 100mila nel Sud. Il tasso di occupazione giovanile cresce maggiormente al Sud (+6,4 punti), ma rimane molto inferiore rispetto al Centro-Nord.

Ma nel medesimo periodo 175 mila giovani hanno abbandonato il Meridione in cerca di opportunità. La *"trappola del capitale umano"* si rinnova: la metà di chi se ne va è laureata; le migrazioni dei laureati implicano per il Sud una perdita secca di quasi 8 miliardi di euro all'anno. I giovani che rimangono, troppo spesso, reperiscono occupazioni poco qualificate e mal retribuite.

In aggiunta, la partecipazione delle *donne al mercato del lavoro* resta nel nostro Paese tra le più basse d'Europa, malgrado i segnali positivi riscontrati tra il 2021 e il 2024. Le donne studiano di più, si laureano prima e con voti più alti ma poi lavorano di meno e con salari più bassi: in particolare nel gruppo di età 25-34 anni il 31% delle donne può vantare un titolo terziario in confronto al 21% degli uomini. Il tasso di occupazione femminile, anche se in aumento, è ancora lontano dai livelli europei e si caratterizza per le notevoli disuguaglianze a scapito del Mezzogiorno. In aggiunta, persistono situazioni strutturali di segregazione e precarietà: nel Meridione le donne lavorano principalmente in comparti a bassa remunerazione e produttività, con contratti spesso temporanei o con part-time involontari. A incidere sono anche le ridotte opportunità di carriera, frenate da ostacoli culturali e dalla mancanza di adeguate politiche di conciliazione famiglia-lavoro. Ne discendono ampie disparità retributive e una partecipazione femminile molto diseguale, soprattutto nelle zone più deboli per struttura produttiva e servizi di welfare. La situazione familiare incide gravemente sulla partecipazione femminile al lavoro. Nel 2024, ad esempio, le donne senza figli presentano i tassi di occupazione più elevati (63,6% a livello nazionale), con forti divari territoriali tra Nord (71%) e Mezzogiorno (45,8%). Fra le madri, i divari si accrescono: nel Meridione il lavoro delle donne con uno o due figli è molto ridotto (41,8% e 43,6%), mentre crolla al 30,8% per chi ha tre o più figli, segno del peso crescente del lavoro di cura in aree povere di servizi. Il paragone con l'UE evidenzia un divario ancora maggiore: l'Europa mantiene percentuali alte anche tra le madri, con differenze minime in confronto con le donne senza figli, e nei Paesi nordici l'occupazione femminile risulta molto elevata a motivo di un welfare più solido. Negli ultimi anni l'aumento dell'occupazione ha riguardato principalmente le donne laureate e le madri con uno o due figli, ma permangono svantaggi per le famiglie numerose e per le lavoratrici del Sud, confermando l'incidenza determinante dei servizi di conciliazione famiglia-lavoro e delle condizioni territoriali sulle opportunità lavorative femminili.

Tra il 2021 e il 2024 il *Pil del Mezzogiorno* cresce dell'8,5% ed in misura superiore a quello del Centro-Nord (+5,8%). A produrre questo divario contribuiscono varie cause: la minore esposizione dell'industria meridionale agli shock globali; un ciclo dell'edilizia particolarmente favorevole connesso prima alla maggiore incidenza espansiva degli incentivi edilizi e successivamente allo stimolo offerto dal PNRR; la chiusura del ciclo 2014-2020 della politica di coesione. A ciò si è aggiunta la ripresa del turismo e dei servizi, che ha potenziato la domanda interna. Le costruzioni hanno dato un apporto decisivo: +32% nel Sud contro +24% nel Centro-Nord. Per l'incidenza che esercita nella formazione del valore aggiunto dell'area, il contributo più importante all'aumento del Pil 2021-2024 del Meridione è venuto dal terziario: +7,4% la crescita media in Italia dei servizi, che diviene il +7,8% nel Sud (+7,3% nel Centro-Nord). L'aumento non ha riguardato solo i servizi tradizionali, ma crescono anche le attività finanziarie, immobiliari, professionali e scientifiche che hanno beneficiato degli effetti della domanda di nuova progettualità pubblica e privata innescata dal PNRR. In controtendenza rispetto al Nord, tra il 2021 e il 2024 il valore aggiunto dell'industria in senso stretto (manifatturiero, estrattivo, utilities) al Sud è salito del +5,7% (-2,8% nel Centro-Nord). La discontinuità positiva particolarmente rilevante in confronto con i precedenti cicli economici è che l'esito positivo del Meridione è stato causato, tra l'altro, dallo sviluppo della manifattura: +13,6% da attribuire alla nuova domanda per la componente manifatturiera della filiera dell'edilizia e alla crescita rilevante di altri comparti a specializzazione matura nel Meridione, in particolare dell'agroalimentare (+13,1%). Al contrario, il modello "export-led" del Settentrione evidenzia vulnerabilità: domanda tedesca debole, crisi delle produzioni energivore e diminuzione della subfornitura. I risultati più positivi del Sud rispecchiano pertanto sia dinamiche locali favorevoli sia la debolezza ciclica del Nord.

I *salari reali* sono in calo, soprattutto nel Mezzogiorno. Dal 2021 al 2025 essi hanno perso potere d'acquisto nel nostro Paese, con una diminuzione maggiore nel Meridione: -10,2% contro -8,2% nel Centro-Nord. Un'inflazione più elevata e stipendi nominali più fermi accrescono la disparità. L'«in-work poverty» (lavoro povero), cresciuta in paragone all'anno precedente, raggiunge nel 2024 il 19,4% nel Sud, quasi tre volte il dato del Centro-Nord (6,9%). In Italia i lavoratori poveri ammontano a 2,4 milioni, di cui 1,2 milioni nel Meridione. Inoltre, tra il 2023 e il 2024 cresce il numero dei lavoratori poveri: +120mila in Italia, +60mila al Sud. Non è sufficiente avere un lavoro per uscire dalla povertà: bassi salari, contratti temporanei, part-time involontario e famiglie con pochi percettori allargano la vulnerabilità. Nel 2024 le famiglie povere aumentano nel Meridione dal 10,2% al 10,5%. Centomila persone in più scivolano nella povertà assoluta, a causa di una crescita delle famiglie che si trovano in condizione di povertà

assoluta anche se con persona di riferimento occupata. La relazione tra lavoro e benessere è quindi sempre più debole, attestazione di uno sviluppo quantitativo dell'occupazione non associata a qualità e stabilità.

Sono i *Comuni* ad aver dato la spinta più forte agli investimenti pubblici, che nel Sud sono raddoppiati tra il 2022 e il 2025, passando da 4,2 a 8 miliardi di euro. Oltre che alla maggiore flessibilità introdotta con la modifica del Patto di stabilità, questo andamento deve essere attribuito soprattutto alla soddisfacente capacità dei Comuni nel realizzare i provvedimenti del PNRR che, tra l'altro, prevedeva 27 miliardi di opere pubbliche nel Meridione. Tre cantieri su quattro sono in fase di attuazione al Mezzogiorno, in consonanza con l'andamento nel Centro-Nord.

La Svimez, in collaborazione con l'Ance (Associazione Nazionale dei Costruttori Edili), ha effettuato un monitoraggio a fine ottobre 2025 sullo stato di avanzamento dei cantieri delle *infrastrutture sociali* finanziate dal PNRR: si tratta di interventi per circa 17 miliardi di euro affidati in gran parte a Comuni e Regioni per l'attuazione di opere nei servizi per la prima infanzia, nell'edilizia scolastica e nella sanità territoriale. Dalla disamina emerge che erano più avanti gli interventi a titolarità dei Comuni in confronto con i progetti delle Regioni e tale andamento trova conferma da Nord a Sud. Nel Meridione i cantieri PNRR per infrastrutture sociali dei Comuni sono in fase avanzata per il 51,5% del valore complessivo delle risorse mentre quelli delle Regioni lo sono per il 33%. L'assistenza tecnica fornita dai centri di competenza nazionale alle amministrazioni locali responsabili degli interventi ha permesso l'accelerazione e la standardizzazione degli iter amministrativi. Per effetto del PNRR sono diminuiti i tempi medi di progettazione delle opere in paragone al periodo prima del PNRR con una sostanziale corrispondenza tra Mezzogiorno e Settentrione: nel Sud si è registrata una riduzione da 20,4 a 7,1 mesi e analogamente nel Centro-Nord da 16,8 a 7,4. Per effetto degli investimenti del PNRR, i Comuni del Meridione stanno migliorando i servizi educativi per l'infanzia e per la scuola. I primi risultati sono già visibili: aumentano i posti negli asili nido pubblici e cresce il numero degli alunni che frequentano scuole dotate di mensa, due indicatori basilari del diritto di cittadinanza all'istruzione. Pertanto, con lo stimolo del PNRR il Mezzogiorno si avvicina al Settentrione anche nelle infrastrutture sociali.

Il *diritto alla casa* assume una collocazione prioritaria nelle politiche europee: pertanto, sono previste nuove opportunità per sostenere "housing" sociale, rigenerazione urbana coerente con gli obiettivi climatici e interventi mirati nei grandi centri meridionali, dove il disagio è più acuto. Il potenziamento dell'edilizia residenziale pubblica diventa essenziale: oltre 650mila famiglie attendono un alloggio e ogni anno 40mila sfratti riguardano 120mila persone. Gli studi Svimez-Ifel/Anci (Istituto per la Finanza e l'Economia Locale/Associazione Na-

zionale dei Comuni Italiani) attestano l'esistenza di una forte correlazione tra affitto e vulnerabilità economica. Nel Centro-Nord la povertà assoluta coinvolge il 21% delle famiglie in affitto, contro il 3,6% delle famiglie proprietarie; nel Sud sale al 24,8% tra gli inquilini e al 7% tra i proprietari. Le città metropolitane evidenziano ulteriori divari: a Napoli le case di proprietà sono solo il 48%, molto meno che a Roma, Milano o Torino. Nel Sud è inoltre elevata la percentuale di abitazioni non utilizzate che costituisce un segnale di abbandono, uso discontinuo e scarsa attrattività urbana. L'offerta di edilizia residenziale pubblica resta modesta (2,6% dello stock nazionale), con concentrazioni più alte nelle aree metropolitane del Centro-Nord, mentre nel Meridione i valori sono più bassi.

Il Rapporto presenta nuove stime sui divari infrastrutturali tra *centri urbani* italiani (Aree Urbane Funzionali, FUA) in collaborazione con la Banca d'Italia. La metodologia applicata non guarda solo alla disponibilità fisica delle infrastrutture ma anche alla loro accessibilità, ossia la facilità con cui persone e imprese possono raggiungere servizi e collegamenti - come trasporti, ospedali o reti energetiche - in tempi accettabili. Il Mezzogiorno continua a presentare un marcato divario infrastrutturale rispetto al Centro-Nord. Anche gli indici di accessibilità alle infrastrutture esistenti mostrano come, a fronte di valori medi superiori nelle Regioni settentrionali per strade e ferrovie, le Regioni meridionali si fermano spesso intorno o al di sotto, con punte molto basse nelle città minori, con ritardi maggiori nel caso delle infrastrutture ferroviarie ad alta velocità, dei servizi sanitari e della rete impiantistica per la gestione dei rifiuti. Posto uguale a 100 l'indice medio di accessibilità in Italia per le infrastrutture ospedaliere, il Mezzogiorno registra un valore pari ad appena 68 contro il 132 del Nord e il 118 del Centro. Forti differenze territoriali si osservano però all'interno dello stesso Mezzogiorno: i principali centri urbani, come Napoli, Bari o Catania, tendono ad avere migliori collegamenti. Queste disparità incidono direttamente sulle opportunità di sviluppo, la qualità della vita e l'attrattività dei territori, rendendo cruciale orientare le politiche pubbliche verso il potenziamento delle infrastrutture, facilitando soprattutto la loro accessibilità concreta.

L'istituzione della *Zes Unica* (Zona Economica Speciale unica per il Mezzogiorno) costituisce uno dei tentativi più ambiziosi degli ultimi anni di far assumere alla politica industriale italiana una prospettiva veramente territoriale. La finalità è doppia: accelerare gli investimenti mediante semplificazioni e autorizzazioni veloci, e orientarli verso filiere e tecnologie congruenti con le priorità nazionali ed europee. I primi esiti evidenziano una macchina amministrativa che ha incominciato a produrre risultati: i tempi autorizzativi si sono dimezzati (da 98 a 54 giorni) e tra marzo 2024 e novembre 2025 sono state rilasciate 865 autorizzazioni, per oltre 3,7 miliardi di investimenti. Puglia, Campania e Sicilia si segnalano come le aree più attive, mentre rimangono indietro Sardegna, Abruz-

zo e Basilicata. La ripartizione per comparti rispecchia la struttura produttiva del Meridione, con più di un quarto degli interventi nell'agroindustria, seguita dall'automotive. Aumenta però anche la presenza di progetti in tecnologie ad alto contenuto innovativo: Elettronica & ICT e Cleantech. La Legge di Bilancio 2026 ha confermato e consolidato il credito d'imposta Zes Unica fino al 2028, con uno stanziamento complessivo di oltre 4 miliardi, una scelta che offre stabilità alle imprese e apre una prospettiva di lungo periodo.

La questione dell'*energia* è destinata a far rivedere la geografia industriale dell'Italia. Raggiungere i traguardi del PNIEC (Piano Nazionale Integrato per l'Energia e il Clima) - 79 GW di fotovoltaico e 28 GW di eolico - vuol dire intervenire in modo massiccio nel Sud, cui il Decreto Aree Idonee attribuisce la metà circa delle nuove installazioni del decennio. Il potenziale è enorme: l'82% delle domande di collegamento alla rete proviene dal Meridione e l'88% delle richieste "mature" è localizzato nel Sud. Ma i ritardi autorizzativi rappresentano un macigno: via statale a oltre 1.000 giorni, procedure uniche ambientali a 1.200. Una volta superati questi impedimenti, gli investimenti necessari - 73,4 miliardi sul piano nazionale tra 2026 e 2030 - originerebbero oltre 25mila addetti fissi e 55mila temporanei ogni anno nel Sud. La questione non è solo energetica, ma anche industriale. I prezzi dell'energia, ancora più elevati di quelli dei partner europei, rendono il nostro Paese meno competitivo, ma il superamento del Prezzo Unico Nazionale previsto dal 2026 dovrebbe valorizzare l'aumento della capacità installata rinnovabile, generando un vantaggio di costo strutturale per famiglie e imprese del Sud. Il Meridione produce già più energia verde di quanta ne consumi (copertura al 115,1%). L'ulteriore aumento della produzione energetica da Fer (Fonti di Energie Rinnovabili) provocherà una diminuzione dei prezzi energetici più rilevante nel Mezzogiorno (-20%) in paragone al resto del Paese (-14%), attirando investimenti in comparti energivori e in filiere innovative come fotovoltaico, eolico, batterie e data center. La crescita delle rinnovabili costituisce una straordinaria leva per lo sviluppo industriale e digitale del Sud.

Cresce l'attrattività delle *Università* del Mezzogiorno che trattengono più studenti del Sud evidenziando livelli inconsueti sia per gli immatricolati alle lauree triennali (94 mila studenti, +2% rispetto all'anno precedente) che per quelle magistrali (45 mila studenti, +11% in confronto all'anno precedente). Diminuisce la percentuale degli immatricolati meridionali che si muove verso il Nord: il 15% rispetto al 20% degli anni precedenti.

Gli studi degli ultimi anni confermano una situazione ormai strutturale: le *mafie* investono sempre più nell'economia legale, ricorrendo a mercati e strumenti finanziari ordinari per ripulire capitali illeciti e mimetizzarsi nel tessuto produttivo. Si tratta di un andamento che inquina concorrenza e localizzazione degli investimenti, alimentando un intreccio in continua crescita tra economia

criminale e imprese. L'analisi Svimez - Guardia di Finanza sui reati economici dal 2010 al 2024 mostra un dato chiave: 61,4 sarebbero i miliardi di euro riciclati. La geografia del fenomeno stupisce solo in parte: 29,8 miliardi al Nord, 20,3 miliardi al Centro, e 11,3 miliardi nel Sud. Più dell'80% dei capitali sporchi trova quindi sbocco nelle Regioni più ricche, soprattutto Lazio, Toscana, Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto e Piemonte. Sempre nel medesimo periodo, il Settentrione occupa il primo posto anche per numero di denunce per riciclaggio - reato spia delle infiltrazioni nell'economia legale - con 14.375 segnalazioni, contro 10.307 del Centro e 11.847 del Meridione, una prova chiara della crescente capacità delle organizzazioni criminali di spostare e investire altrove i propri capitali, sfruttando le opportunità dei mercati più dinamici. Nel Sud, al contrario, la presenza mafiosa continua a manifestarsi principalmente nel controllo del territorio. L'usura rimane il reato più indicativo: 2.739 denunce al Meridione, 1.175 nel Centro e 1.401 al Nord. La disparità rispecchia il radicamento storico delle principali organizzazioni criminali nelle Regioni di origine, dove l'intimidazione e la "reputazione sociale" continuano ad assicurare potere e consenso.

2. Proposte di strategie di intervento

Secondo le stime Svimez, l'Italia crescerà poco ma in miglioramento: +0,5% nel 2025, +0,7% nel 2026, +0,8% nel 2027. Per effetto del completamento dei cantieri PNRR, il Meridione dovrebbe continuare a sopravanzare il Centro-Nord nel biennio 2025-2026: +0,7% e +0,9%, in paragone a +0,5% e +0,6% del Centro-Nord. In totale, sulla crescita cumulata del biennio 2025-2026, la domanda di investimenti pubblici dovrebbe valere 1,7 punti di Pil nel Sud e 0,7 punti nel Centro-Nord. Nel 2027 diminuisce il ciclo degli investimenti pubblici, riparte la domanda internazionale e il Centro-Nord torna ad aumentare più del Meridione (+0,9% vs +0,6%).

Il Sud sta dimostrando di poter essere protagonista della transizione industriale ed energetica del Paese, ma sono necessarie scelte politiche decise per stabilizzare i traguardi conseguiti e dare continuità agli investimenti. Tra gli aspetti positivi nel Meridione sui quali edificare il futuro post PNRR vanno segnalati: lo sviluppo dei servizi ICT e dell'industria e la crescita dell'attrattività delle università del Mezzogiorno. Ma l'eredità del PNRR include pure trasformazioni sociali e istituzionali che devono orientare il complesso delle politiche: la crescita della capacità amministrativa dei Comuni; i primi segnali di avvicinamento Sud-Nord nell'offerta pubblica di asili nido e del servizio mensa nelle scuole; l'omologazione e la semplificazione degli iter amministrativi.

A partire da questa eredità, la problematica più rilevante consiste nel far confluire questi segnali positivi in un itinerario di crescita stabile, che renda il diritto a restare pienamente esercitabile e la decisione di partire una scelta, non una necessità. Bisogna intervenire su quattro leve: rafforzare le infrastrutture sociali e assicurare i servizi oltre il PNRR; potenziare i comparti a domanda di lavoro qualificata; puntare sulla partecipazione femminile nel mondo del lavoro, nell'area della ricerca e nell'ambito politico e decisionale, dove presentano un'incidenza ancora marginale; investire sul sistema universitario come infrastruttura di innovazione.

L'attuale fase si caratterizza per una *contraddizione* nelle politiche pubbliche del nostro Paese. Il PNRR è stato predisposto per diminuire le disparità territoriali, promuovere i servizi essenziali e potenziare la capacità amministrativa delle zone più deboli, principalmente nel Sud. Tuttavia, contemporaneamente il Governo porta avanti le pre-intese sull'autonomia differenziata, che rischiano di accrescere i divari, togliendo risorse e competenze condivise e frantumando i diritti di cittadinanza. Così, una riforma nata per ricucire il Paese si sovrappone a un'altra che può accrescere le divisioni. Senza un quadro unitario, gli effetti positivi del PNRR rischiano di affievolirsi proprio ora che stanno aparendo. La *contraddizione* è ancora più chiara perché il PNRR prevede tra le sue riforme la revisione organica del federalismo fiscale, concepita per assicurare livelli essenziali delle prestazioni uniformi e diminuire le disparità. L'autonomia differenziata si caratterizza per un orientamento opposto e rischia di pregiudicare l'efficacia stessa del PNRR.

In Europa, *coesione territoriale* e competitività non sono più ritenute in contrasto. La sfida dello sviluppo si affronta, sempre più, a livello di inclusione delle aree periferiche nelle filiere strategiche e negli ecosistemi industriali continentali. Per il nostro Paese questa nuova impostazione vuol dire che senza il Sud integrato nelle catene del valore europeo, l'intero sistema italiano rimane debole. La politica di coesione va ripensata come leva industriale territoriale, non come semplice strumento redistributivo. La revisione di medio termine del 2025 costituirà un banco di prova decisivo: l'Europa preme infatti su difesa, sicurezza, energia e tecnologie critiche, con il pericolo che le risorse vengano spostate su priorità nuove ma non necessariamente congruenti con le finalità di crescita delle zone meno avanzate.

L'integrazione tra politiche industriali, investimenti in innovazione e strategie territoriali potrebbe stabilizzare una convergenza fondata sull'aumento della produttività nelle Regioni più deboli. Per il Sud rappresenterebbe una svolta: un'impostazione orientata alla performance, con risorse europee integrate a quelle della politica industriale nazionale e ai driver della transizione verde e digitale, può causare un cambiamento strutturale. La coesione, in questo quadro, costituirebbe non solo un vincolo europeo, ma un "bazooka" in grado di

rendere compatibile l'obiettivo della competitività con quello della convergenza territoriale. Si richiede però un aggiornamento coraggioso delle norme sugli aiuti di Stato a finalità regionale, che permetta di stimolare in modo selettivo investimenti e localizzazioni industriali nelle zone meno sviluppate.

La revisione di medio termine fornisce l'opportunità di sostenere investimenti delle *grandi imprese* in tecnologie di frontiera - dalle tecnologie critiche STEP al dual use, dalla decarbonizzazione industriale agli IPCEI (Importanti Progetti di Comune Interesse Europeo). Si tratta di una possibilità strategica per i Paesi con Pil pro capite inferiore alla media Ue, tra cui l'Italia, dato che da noi le grandi imprese costituiscono il motore dell'export (76% delle esportazioni manifatturiere) e un perno di interi sistemi produttivi, a motivo delle esternalità positive che creano lungo le filiere. Nel Sud la loro incidenza è ancora ridotta, ma significativa: quasi 600mila addetti e 46 miliardi di valore aggiunto, concentrati in pochi poli industriali. Nei settori a più elevata tecnologia la rilevanza occupazionale dei grandi impianti al Sud supera il 50% (30% nelle altre aree), un dato che conferma come, nelle produzioni avanzate, la dimensione aziendale costituisca un aspetto determinante della capacità di competere nei mercati globali. A questo si aggiungono prestazioni di redditività delle grandi imprese al Sud su livelli simili al resto del Paese. Pertanto, si può affermare che il rilancio del Sud passa principalmente dalla grande impresa, dalla sua capacità di moltiplicare reti produttive, trascinare le PMI, catalizzare innovazione e guidare la transizione digitale e verde. Una politica industriale moderna non può fare a meno di questo apporto determinante.

Concludo con una *valutazione* sintetica del Rapporto in cui riprendo varie osservazioni del passato. In positivo si può in primo luogo evidenziare che nel documento le analisi della condizione del Meridione sono state effettuate in modo scientificamente corretto. Uno speciale apprezzamento va poi riservato sia alle previsioni prospettiche che le proposte di intervento in quanto saranno di grande utilità per i decisori. È anche condivisibile la valutazione dell'autonomia differenziata. Infine, mi permetto di raccomandare ancora una volta che l'investimento in capitale umano includa anche e in particolare la *IeFP* perché continua ad essere uno dei percorsi formativi più efficaci per il reperimento di una occupazione³.

³ Cfr. MALIZIA G. et alii, *Editoriale*. in «Rassegna CNOS», 41 (2025), n. 1, pp. 5-26.



MARINI¹ D. (a cura di), *Il futuro è il presente. I giovani visti con la lente della formazione professionale*. Milano, Guerini e Associati, 2025, pp. 176.

La seconda edizione dell'Osservatorio Giovani e Futuro, ricerca promossa dalla Fondazione ENGIM e curata da Community Research & Analysis, indaga la condizione dei giovani adolescenti iscritti a un percorso IeFP. La popolazione oggetto della rilevazione tramite questionario (Maggio 2025) sono gli allievi frequentanti i corsi di ENGIM delle regioni dov'è presente l'ente (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Lazio). Il campione finale ammonta a 3.874 allievi, più 634 studenti di alcuni istituti superiori.

Uno degli assi decisivi che emergono dalla ricerca è che il fallimento educativo non nasce (più) dalla ribellione giovanile, ma dall'assenza dell'adulto: non si rileva più una forte conflittualità come tra generazioni come nel passato. Oggi i giovani trascorrono fino a 5 ore al giorno online, soprattutto nei social network, videogiochi e messaggistica, oltre che nella visualizzazione di video: la conflit-

tualità l'hanno spostata nella rete.

Il contesto sociale è caratterizzato da 2 tendenze: da un lato, le grandi narrazioni ideali si sono indebolite; dall'altro, l'introduzione e la diffusione delle tecnologie digitali incidono sugli schemi cognitivi e di rappresentazione della realtà. La nuova generazione, la Gen Z, sta sperimentando, a differenza delle generazioni che l'hanno preceduta, il cambiamento continuo, vive cioè un tempo in cui il mutamento è diventato la normalità e non un'eventualità. Ne consegue una percezione di incertezza, ambiguità e indecifrabilità del futuro. Gli schemi cognitivi, a loro volta, si formano nell'età digitale più velocemente dell'età analogica, in quanto quest'ultimi richiedevano di sedimentare le conoscenze: ora l'apprendimento è molto più agile; non solo, non ha necessità di memoria, in quanto può stoccare nel Cloud ogni sapere, mentre prima si era costretti alla fatica della memorizzazione; d'altro canto, mentre prima si era più capaci di fare sintesi, ora i giovani vivono la dispersione e il disorientamento.

I valori hanno visto attenuare progressivamente la capacità di indirizzare i modi di agire dei giovani: la dissoluzione delle ideologie e degli universi simbolici condivisi ha dilatato lo spazio delle libertà individuali, col risultato che molti comportamenti, magari non condivisi personalmente, sono comunque ritenuti ammissibili. La figura materna resta il punto di riferimento più stabile, mentre quella paterna appare più intermittente, sfumata, incerta.

È cambiato il significato del lavoro: esso è importante assieme ad altre cose, laddove le generazioni precedenti vedevano il lavoro come principale ambito realizzativo. Ora la vita privata conta quanto quella lavorativa: basti pensare alla rivoluzione del lavoro da remoto introdotta dal Covid, modalità cui il giovane non vuole più rinunciare. Il lavoro rimane centrale, sebbene sia da coniugare con altre dimensioni della vita, valutate altrettanto rilevanti.

L'organizzazione tradizionale del lavoro mal si concilia con le aspettative di flessibilità cercate dai giovani. Fare lo stesso lavoro per tutta la vita appare per loro non desiderabile. D'altronde, gli adulti non sono per i giovani un esempio da seguire: gli adulti lavorano per dovere e sono per lo più insoddisfatti, per cui è comprensibile come i giovani attribuiscono al lavoro un peso relativo nel proprio orizzonte valoriale.

Nel valutare una proposta di lavoro, i giovani tengono sì conto del salario, ma non è l'unica variabile: conta la possibilità di avere orari flessibili che consentano loro di coniugare il lavoro con altre sfere di vita, il sentirsi coinvolti negli obiettivi dell'azienda, l'attenzione al rapporto col territorio e la reputazione dell'azienda, per esempio.

La prospettiva di andare all'estero, dove le condizioni sono migliori, è prospettiva diffusa tra i giovani, vista la percezione negativa del lavoro in Italia – precario, sottopagato, irregolare.

Dalla ricerca esce un quadro prezioso per i formatori: comprendere il mondo in cui gli allievi vivono aiuta i formatori a capire meglio chi hanno di fronte. L'educazione è un processo corale, che nessun attore può esercitare da solo. La scuola non basta, la famiglia non regge, le istituzioni sono distanti: soprattutto, l'adulto deve riscoprirsi soggetto educativo. In fondo, ogni giovane cerca un adulto che non scappi; ogni adulto ha il dovere di non disertare.

C. Chiusso
(Ricercatore ISRE)

¹ DANIELE MARINI è professore di Sociologia dei processi economici all'università di Padova e direttore scientifico di Community Resecar & Analysis



Nicoli D.E., Silva L., Tonini M. (a cura di)¹, *Le parole chiave della Formazione Professionale*, III edizione, Collana "Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale", Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale, Roma 2025, pp. 824.

In un panorama educativo in costante mutamento, la terza edizione de *Le parole chiave della Formazione Professionale* si presenta non come un semplice dizionario tecnico, ma come una vera e propria "grammatica comune" per orientarsi nelle sfide del post-pandemia. Una sorta di bussola per l'educazione al lavoro nel tempo della complessità. Curato da Dario Eugenio Nicoli, Liliana Silva e Mario Tonini, il volume, attraverso 230 voci (461 con i rimandi), sviluppate da un pool di esperti accademici e professionisti del settore, che esplorano l'universo dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) in Italia e in Europa, approfondisce concetti chiave

come la didattica laboratoriale, l'orientamento lungo tutto l'arco della vita e l'importanza dell'intelligenza pratica nell'apprendimento. Gli Autori esaminano le sfide educative contemporanee, integrando riflessioni sulla giustizia sociale, l'etica del lavoro e l'impatto delle nuove tecnologie come l'intelligenza artificiale. Ampio spazio è dedicato anche agli strumenti di autovalutazione delle competenze strategiche, pensati per favorire l'autonomia e la crescita personale degli studenti e dei lavoratori. Il volume si propone, quindi, come una guida metodologica per educatori e formatori, mirata a costruire una comunità formativa capace di rispondere ai mutamenti della società moderna sottolineando il valore del lavoro come fondamento della dignità umana e della cittadinanza attiva.

Per lungo tempo, la formazione professionale è stata considerata la "cenerentola" del sistema scolastico italiano, percepita con una connotazione spesso negativa. Tuttavia, i dati recenti, citati nell'opera, raccontano una storia diversa: a tre anni dal titolo, il sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) occupa il 68% dei suoi qualificati e il 72% dei diplomati, con punte di eccellenza, dimostrando una capacità di inclusione e di risposta al mercato del lavoro superiore ai percorsi tradizionali.

L'opera si colloca in un momento storico definito dagli Autori "liminale", al confine tra una modernità in declino e un futuro segnato dalla sostenibilità e dalla transizione digitale.

A guidare la consultazione del volume non è solo l'ordine alfabetico, come in un qualsiasi dizionario, ma una mappa concettuale strutturata attorno a quattro "linee rosse" ideate dal prof. Nicoli: la prima, intitolata *Le Sfide* invita ad abbandonare il paternalismo sterile verso le nuove generazioni per mettersi in ascolto per abbracciare, invece, l'ascolto delle loro domande emergenti, dalla fragilità al loro "desiderio di compimento", affrontando piaghe come la dispersione scolastica e il disagio psicologico; la seconda linea *La Proposta* si concretizza nell'auspicio di un'educazione al lavoro intesa come formazione integrale della persona, centrata sulla personalizzazione dei percorsi e sulla sperimentazione della filiera 4+2, oggi divenuta ordinamentale; terza *Gli Esiti attesi* non più misurati solo in termini di performance tecniche, ma come "fioritura" dei talenti personali e alla valorizzazione delle "qualità personali" (virtù) e della vocazione dei giovani; ultima linea rossa *Il Formatore e la Comunità* che mette al centro il formatore, chiamato a essere parte di una comunità educante, mossa dal carisma di Don Bosco, dove l'educatore non è un mero istruttore ma un testimone credibile.

Uno dei pilastri metodologici approfonditi è il *work-based learning*, che trova nel "compito di realtà" la sua massima espressione didattica. Il lavoro viene riletto non come merce, ma come "lavoro buono": un'occasione di fioritura dei talenti e di esercizio della libertà sostanziale, concetto

¹ DARIO EUGENIO NICOLI, docente di Sociologia economica presso l'Università Cattolica; LILIANA SILVA, docente di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio-Emilia; MARIO TONINI, Direttore Studi, Ricerca e Sviluppo della Fondazione CNOS-FAP ETS.

debitore dell'approccio delle *capabilities* di Amartya Sen². In questa prospettiva, la valutazione smette di essere un momento selettivo e punitivo per diventare "valutazione formativa", tesa al riconoscimento del valore e al miglioramento continuo cercando di superare la dicotomia tra "sapere" e "saper fare" e stimolando autonomia e responsabilità.

L'opera sottolinea l'importanza strategica delle alleanze tra scuola, famiglia e impresa. L'impresa, in particolare, non è solo ospite di stage ma co-protagonista dell'*iter* formativo, trasmettendo l'etica artigianale del "lavoro ben fatto". Il volume, disponibile a breve anche su piattaforma online interattiva per garantirne l'aggiornamento costante, si rivolge non solo agli addetti ai lavori (formatori, operatori CONFAP, FORMA, CENFOP), ma anche a famiglie e decisori politici. Il volume dedica altresì ampio spazio anche alle sfide della transizione ecologica e digitale analizzando come l'intelligenza artificiale e la sostenibilità stiano ridisegnando i profili professionali.

In conclusione, questa terza edizione conserva la connotazione umanistica fedele al carisma di Don Bosco e riafferma la centralità del carisma salesiano: educare attraverso il lavoro per formare "buoni cristiani e onesti cittadini".

Il volume si rivela, quindi, uno strumento prezioso non solo per chi opera nei Centri di Formazione Professionale, ma per chiunque abbia a cuore il futuro dei giovani in Italia. In un'epoca di disorientamento informativo, questo volume offre una "bussola" per ritrovare il senso profondo dell'educare, ricordandoci che l'educazione è, prima di tutto, "una cosa del cuore".

La Fondazione CNOS-FAP ETS ringrazia don Guglielmo Malizia³ per aver promosso l'idea di un'opera così significativa già nel 2004 e aver curato le prime due edizioni del volume.

Tiziana Fasoli
(Fondazione CNOS-FAP ETS)

² AMARTYA SEN, economista e filosofo indiano, premio Nobel per l'economia nel 1998, ha insegnato nelle università di Calcutta, Delhi, Oxford, Londra, alla Harvard University e a Cambridge.

³ GUGLIELMO MALIZIA, professore emerito di Sociologia dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana.



CEDEFOP, Preparing for 2040. Four AI-powered scenarios for the future of continuing skills development. Research Paper, Ufficio pubblicazioni dell'Unione Europea, 2025, pp. 133.

Prepararsi al 2040. Quattro scenari basati sull'intelligenza artificiale per il futuro dello sviluppo continuo delle competenze. Documento di ricerca.

Il report del CEDEFOP, autorevole centro studi e ricerche europeo sulla formazione professionale, propone un'interessantissima illustrazione di 4 possibili futuri scenari sullo sviluppo delle competenze, delle professioni e del lavoro in un mondo sempre più pervaso dall'Intelligenza Artificiale. Vista l'accelerazione tecnologica, il divario tra competenze possedute e competenze da acquisire risulterà sempre più ampio se non si inizierà una serie politica formativa di *upskilling* e *reskilling* di ogni singolo cittadino, essendo già evidente come il modello tradizionale della formazione professionale continua (CVET) non

sia più adeguato. Tenendo conto della rapidità con cui il mondo del lavoro sta cambiando, tale politica non potrà che essere sistemica, ovvero comprendente tutti i contesti – istituzionali, lavorativi, educativi e formativi.

Il report si basa sullo *strategic foresight*, una tecnica – basata sulle evidenze – di anticipazione di possibili scenari futuri a partire da una situazione in forte transizione, suscettibile pertanto di molteplici sviluppi.

Nel primo scenario: **Un futuro di opportunità - concorrenza per il talento basata sulla tecnologia**, nel 2040 la forza lavoro dell'UE sta diminuendo a causa dell'invecchiamento della popolazione e del rallentamento dei flussi migratori. Tuttavia, l'economia è in forte espansione e crea nuovi posti di lavoro, alimentata dalle innovazioni tecnologiche e dall'impatto dell'IA. Le attività commerciali prosperano ma, poiché l'offerta e la domanda di competenze vanno in direzioni opposte e la carenza di competenze cresce, le sfide legate al reclutamento si aggravano ulteriormente e la concorrenza per i più qualificati diventa più agguerrita che mai. Il mercato del lavoro è sempre più ristretto. La fidelizzazione dei talenti diventa una priorità per un numero sempre maggiore di datori di lavoro. Il cambiamento tecnologico e la crescente domanda di sviluppo continuo delle competenze incoraggiano l'ulteriore integrazione degli ambienti di apprendimento nei luoghi di lavoro. Ne consegue che i confini nell'istruzione e nella formazione istituzionale continuano a sfumare fino addirittura scomparire, consentendo transizioni più fluide per i lavoratori.

Nel secondo scenario: **Lasciati soli ad affrontare la marea – navigando le onde d'urto dell'IA sul mondo del lavoro**, nel 2040 ondate successive di trasformazione dell'IA hanno radicalmente rimodellato il mondo del lavoro, provocando onde d'urto nei lavoratori. Poiché sia lo Stato che i datori di lavoro si sono allontanati dallo sviluppo delle competenze del personale, gli adulti in età lavorativa sono in gran parte lasciati ai propri mezzi, navigando le maree tecnologiche e sforzandosi di mantenere aggiornate le proprie competenze, con vari gradi di successo. Alcuni cavalcano le onde abilmente, mentre altri lottano per rimanere a galla. L'IA sconvolge la maggior parte dei posti di lavoro e delle imprese in Europa. Gli individui diventano responsabili del proprio sviluppo continuo delle competenze. I cambiamenti sono difficili da gestire e solo alcuni ne traggono beneficio; altri affrontano difficoltà di adattamento e lottano per mantenere il proprio posto di lavoro a scapito del proprio benessere mentale, fisico e socioeconomico.

Nel terzo scenario: **Rimanere a galla – Opportunità dell'IA mancata**, nel 2040 l'ascesa dell'IA continua, ma a un ritmo modesto, portando a trasformazioni moderate dei mestieri e dei posti di lavoro anziché a sconvolgimenti di ampia portata. Il ritmo del cambiamento è generalmente gestibile per i datori di lavoro, i lavoratori e gli Stati membri dell'UE. Allo stesso tempo, il potenziale dell'IA di migliorare le condizioni economiche e sociali non è pienamente sfruttato, poiché gli investimenti e l'impegno delle parti interessate nell'IA variano a seconda dei settori, degli Stati membri e dei segmenti di popolazione. I cambiamenti sono gestibili e alcune parti della popolazione ne traggono vantaggio, ma molti perdono le opportunità e alcuni continuano a lottare per rimanere a galla. L'importanza dello sviluppo delle competenze e del loro utilizzo rimane ai livelli attuali, così come la percentuale di persone che gestiscono autonomamente la propria

carriera. Non vi è alcuna spinta significativa verso l'integrazione delle varie opzioni di istruzione e formazione. L'influenza dell'IA sull'apprendimento, l'insegnamento e l'orientamento professionale rimane limitata.

Nel quarto scenario: **L'intelligenza artificiale scatenata – Dominio sul mondo del lavoro e sulla società**, nel 2040 l'uso delle tecnologie di IA e dell'automazione ha preso il sopravvento in tutti i settori della vita e del lavoro, trasformando il tessuto sociale e portando a una perdita di posti di lavoro senza precedenti in tutti i settori, le industrie e i livelli di competenza. Alcune multinazionali controllano l'IA, esercitando un'influenza sostanziale sui responsabili politici, sull'economia e sulla società. L'impatto sui lavoratori è dirompente. Con l'IA che assume la maggior parte dei compiti, i lavoratori sono sempre più spesso assunti con contratti atipici, con un accesso limitato allo sviluppo delle proprie competenze. Le aziende non hanno alcun interesse a investire nello sviluppo delle competenze di una forza lavoro usa e getta e gli investimenti sono limitati alle competenze avanzate legate all'IA per una piccola parte del loro personale. I lavoratori sono lasciati soli a farsi carico della piena responsabilità dello sviluppo delle proprie competenze e faticano ad adattarsi e a stare al passo con i tempi. Il declino dell'occupazione tradizionale e dei lavori sindacalizzati ha indebolito il potere dei sindacati, lasciando i lavoratori senza un forte difensore dei loro diritti e interessi. Regolamentazioni e controlli insufficienti hanno creato uno squilibrio di potere, minacciando la democrazia e aggravando il degrado ambientale.

Cos'hanno in comune i 4 scenari? Che l'IA porta con sé un enorme potenziale nel favorire lo sviluppo delle capacità umane, dell'innovazione e della società. Ma, se non gestita correttamente e per tempo, l'IA può diventare una forma di controllo sociale e di concentrazione dei poteri e provocare un aumento delle disuguaglianze sociali, con disoccupazione crescente e impoverimento generale dei lavoratori.

Cosa ci suggerisce il report, nelle diversità dei 4 scenari proposti? Che il mercato del lavoro e il lavoro stesso si trasformeranno in ogni caso: si stanno già trasformando sotto i nostri occhi. Non si tratta di essere tecnoentusiasti o tecnoscettici: in ogni caso, l'apprendimento cambierà profondamente con la richiesta di sempre più nuove competenze, capacità e abilità.

Lo sviluppo delle competenze personali: questo è il centro del report CEDEFOP che ne sottolinea l'importanza di ridurre le dinamiche di *mismatch*, con un mercato del lavoro sempre più alla ricerca di persone qualificate e una *scarcity* all'orizzonte dettata dall'inverno demografico. Si intravede l'opportunità del sistema IeFP per una riproposta della propria offerta formativa: per i CFP, gli enti, i decisori che hanno la responsabilità di indirizzo; per i formatori, che di fronte a loro hanno gli allievi di oggi, ovvero gli adulti professionisti di domani.

C. Chiusso
ISRE

In allegato a questo numero (1/2026)

Appunti per Formatori

Stare nel mondo.

Orientarsi nel presente, costruire il futuro

(a cura di M. VECCHIARELLI - M. CUCCHIARELLI)

Stare al mondo. Orientarsi nel presente, costruire il futuro – Primo anno avvia un percorso pluriennale pensato per accompagnare le allieve e gli allievi dell'Istruzione e Formazione Professionale nella crescita personale e sociale ed è al tempo stesso una guida operativa per i docenti-formatori. Il volume parte dall'esperienza quotidiana: identità e relazioni diventano la base per comprendere regole, diritti e responsabilità condivise. I moduli affrontano progressivamente il riconoscimento di sé e degli altri, il senso delle regole, il valore delle parole, l'uso consapevole del digitale, la cura della salute e l'attenzione all'ambiente. L'obiettivo non è trasmettere norme astratte, ma sviluppare atteggiamenti di rispetto, autonomia, partecipazione e senso critico. Il piano dell'opera prevede negli anni successivi un ampliamento verso scelte personali e professionali, legalità, giustizia sociale e partecipazione attiva. Attraverso attività didattiche, riflessioni, compiti di realtà, libri e film consigliati, il testo accompagna le allieve e gli allievi dal comportamento quotidiano alla responsabilità verso gli altri e il contesto in cui vivono.

Tutti i materiali sono disponibili sul sito
della Fondazione CNOS-FAP ETS www.cnos-fap.it
nella sezione dedicata a Rassegna CNOS