

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 41 – n. 2 Maggio-Agosto 2025

## Editoriale

5

## Studi e ricerche

KUREETHADAM J.I.,

### **Laudato Si': eredità, prospettive e sfide**

*L'articolo offre un breve bilancio della Laudato Si', la lettera enciclica di Papa Francesco sulla cura della casa comune a dieci anni dalla sua pubblicazione. L'enciclica ha avuto un impatto notevole sia all'interno della Chiesa che all'esterno. La comunità scientifica l'ha accolta con entusiasmo e le altre comunità religiose hanno rilasciato dichiarazioni sulla cura del creato sulla scia della Laudato Si' .....*

15

PELLEREY M.,

### **La dimensione affettivo-emozionale nel mondo del lavoro.**

### **Dagli studi sull'intelligenza emozionale e quelli sul lavoro emozionale (emotional labor). Le ricadute sui processi educativi e formativi.**

*L'articolo riassume alcuni apporti della psicologia del lavoro alla formazione dei lavoratori dal punto di vista emozionale e socio-affettivo per poi introdurre più specificatamente l'apporto sociologico a tale impresa, al fine di giungere a un quadro più completo e utile dal punto di vista formativo. L'importanza di tale visione integrata dell'agire umano, considerata in particolare nel contesto lavorativo, deriva anche dalla diffusione delle varie forme di Intelligenza Artificiale nel mondo del lavoro .....*

27

CHIUSO C.,

### **Le quattro transizioni nell'epoca della complessità.**

### **Il futuro dell'apprendimento**

*Il futuro dell'apprendimento è il tema del presente articolo: dopo aver analizzato la quadruple transition, quale compito attende il formatore? Quali metodologie, quali approcci potrebbe utilizzare nell'allargare l'orizzonte del suo intervento educativo verso le futures skills? .....*

37

TCHAWO C.,

### **Il vangelo della prosperità: un oppio per i giovani?**

*Il “vangelo della prosperità” è una dottrina promossa dalla terza ondata del pentecostalismo, nota come neopentecostalismo. Questo tipo di annuncio/vangelo si concentra sulle benedizioni che Dio elargisce su chi è disposto ad accoglierlo, e che si concretizzano nella sfera spirituale come anche in quella fisica e materiale, facendo della prosperità il punto d'arrivo di questa chiamata alla fede. È un movimento che sta crescendo molto rapidamente in Africa, Asia e America Latina .....*

47

## Progetti e esperienze

CICATELLI S.,

### **Il quarto monitoraggio della qualità della scuola cattolica**

*Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha pubblicato da poco il quarto monitoraggio della qualità della scuola cattolica, relativo all'anno scolastico 2021-22. ....*

59

MALIZIA G.,

### **Politiche educative e Intelligenza Artificiale. Tendenze ai livelli mondiale, europeo e italiano**

*Le potenzialità e molteplicità di uso, il suo carattere pervasivo e l'incidenza sul processo decisionale della persona e sui rapporti sociali collocano l'intelligenza artificiale (IA) al centro del dibattito scientifico ed etico. In questo contesto il sistema educativo svolge la funzione rilevante di preparare gli allievi a rispondere alle nuove esigenze lavorative e a fare un uso critico e cosciente dell'IA. L'articolo si focalizza sulle politiche dell'istruzione e della formazione, proposte dalle organizzazioni e dai governi a vari livelli dal mondiale al nazionale .....*

71

VECCHIARELLI M.,

### **Il Successo Formativo degli allievi CNOS-FAP**

#### **Evidenze, tendenze e implicazioni educative dal monitoraggio 2024**

*Il contributo analizza i risultati dell'ultimo monitoraggio nazionale sul successo formativo degli allievi della Fondazione CNOS-FAP ETS, offrendo una lettura critica degli esiti educativi, occupazionali e formativi a un anno dal conseguimento del titolo .....*

89

FRONTINI S.,

### **Analisi ragionata degli Avvisi in materia di politiche della formazione professionale e del lavoro. Anno 2024**

*L'articolo propone un'analisi dettagliata degli avvisi pubblicati nel 2024, mettendo in luce le principali tendenze, le differenze territoriali, le tipologie di intervento e i destinatari coinvolti .....*

103

## Osservatorio sulle politiche formative

SALERNO G.M.,

### **La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria al voto nel 2024**

*Con questo contributo prosegue la linea di ricerca volta ad analizzare se, in quale misura e con quale impostazione la IeFP e, più in generale, l'istruzione professionalizzante siano considerate nei “programmi di governo” che, all'inizio di ciascuna consiliatura, sono presentati dai Presidenti delle Giunte regionali ai rispettivi Consigli. In particolare, affrontando i programmi di governo presentati in Emilia-Romagna, Liguria e Umbria, si conclude l'analisi relativa alle sette Regioni andate al voto nel 2024 e già avviata con il precedente contributo concernente Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna .....*

115

FRANCHINI R.,

**La provenienza è sempre futuro. Antichi e nuovi scenari educativi per l'Istruzione e Formazione Professionale**

La nuova legge 22/2025 sulle competenze non cognitive e trasversali delinea alcuni obiettivi per i sistemi formativi, tra i quali l'individuazione di un quadro di riferimento per il rinnovamento curricolare. È davvero un'iniziativa nuova? Al tempo dell'IA, le istituzioni scolastiche e formative sono chiamate a tornare alle radici, per guardare al futuro .....

129

FRISANCO M.,

**leFP NEXT. Una nuova configurazione del Sistema leFP a partire dal Repertorio Nazionale. Prima parte: stato dell'arte, necessità, opportunità per una nuova modellizzazione**

È possibile adottare un nuovo concept di Repertorio nazionale, come punto di partenza per una più efficace configurazione del sistema leFP? Di seguito, la prima "tappa" di un percorso di riflessione e di nuova progettualità che possa contribuire a trovare le giuste risposte per il tempo che vive e che fa vivere la leFP ...

141

ZAGARDO G.,

**La leFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo**

L'articolo offre una disamina schematica e puntuale sui vent'anni di vita del sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale (leFP) tracciando il "virtuoso cammino" compiuto dal sistema formativo, ma evidenziando ancora qualche carenza importante come i LEP, ancora non regolamentati, e le ancora tante disomogeneità del Paese .....

157

**Cinema per pensare e far pensare**

AGOSTI A.,

**La sottile linea rossa** .....

169

**Biblioteca del formatore**

MION R.,

**Dall'intimità della famiglia...al "dehors" della casa e la città**

Il Rapporto di studio e di ricerca CISF di quest'anno intende spostare l'indagine sul "familiare" verso un contesto completamente nuovo, quello della casa e della città, rispetto alla consolidata tradizione della ricerca e dello studio del Centro Internazionale Studi Famiglia. ....

175

MALIZIA G.,

- **Povertà ed esclusione sociale in Italia. "Fili d'erba nelle crepe. Risposte di speranza". Rapporto Caritas 2024** .....

189

- **30° Rapporto sulle Migrazioni 2024 Fondazione ISMU ETS** .....

195

- **Stato e prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia. "A due passi dalla meta. Verso il completamento della riforma". 4° Terzjus Report 2024** ...

203

**Recensioni** .....

207

**Allegati – Appunti per la Formazione Professionale****In allegato a questo numero:**

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

218

## Cantiere delle riforme: Intelligenza artificiale. Riflessioni ed esperienze nella IeFP

- *Nota introduttiva* (A. SALATIN) ..... II
- *Intelligenza Artificiale Generativa e didattica nei contesti scolastici-formativi: l'importanza strategica dell'AI Literacy* (M. ADAMOLI) ..... IV
- *La sfida culturale dell'Intelligenza Artificiale per l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)* (F. ORADINI, M. FRISANCO) ..... VIII
- *Alcune esperienze di didattica con l'IA* (G. NORCIA e Formatori della Fondazione CNOS-FAP ETS) ..... XV

Il presente editoriale intende offrire al lettore una riflessione politica e strategica sulla filiera tecnologico professionale 4+2.<sup>1</sup>

## I tre obiettivi espliciti della riforma

I tre obiettivi che si intendono perseguire con la riforma della filiera tecnologico professionale 4+2 sono dichiarati esplicitamente nelle norme e nelle dichiarazioni ufficiali che li hanno accompagnati. Questi riguardano:

- la creazione di un sistema ordinato in grado di far convergere le quattro componenti oggi frammentarie del cosiddetto “VET italiano” (IT, IP, IeFP, ITS) in modo da ottenere percorsi coerenti e continuativi sia nel livello secondario sia tra questo ed il livello terziario;
- l’adeguamento dell’offerta formativa alle necessità del mondo odierno caratterizzato da una forte accelerazione delle innovazioni e dei cambiamenti che riguardano non solo l’economia e le tecnologie, ma anche la cultura dell’impresa e del lavoro;
- il rinnovamento dei curricula specie nei due aspetti decisivi: la centralità dei laboratori e dei compiti reali, non intesi più come “accessori” della teoria ma come focus generativi di una conoscenza compiuta, inoltre l’internazionalizzazione come componente stabile del cammino formativo degli studenti.

Si tratta degli obiettivi espliciti, quelli che si possono perseguire tramite lo strumento legislativo e organizzativo, con effetti anche sulla progettazione formativa e sulla didattica.

L’obiettivo della *creazione di un VET italiano* è stato tentato diverse volte durante le fasi di riforma del sistema formativo, in particolare con la legge 53 del 2003 che ha definito le norme generali sull’istruzione ed i livelli essenziali delle prestazioni in materia di Istruzione e Formazione Professionale. È stato un primo passo importante nel percorso di costruzione di un sistema pluralistico ed unitario, ma per giungere ad un completamento dello stesso occorre affrontare tre nodi: la quinquennalità dei percorsi degli istituti tecnici e professionali, quando tutti gli altri Paesi europei rilasciano il titolo di studio di livello 4 EQF a diciott’anni; la definizione di una *governance* unitaria che coinvolga il Governo centrale, le Regioni e le Province autonome; la definizione, infine, di un meccanismo finanziario unitario, basato sul criterio della proporzionalità in riferimento agli iscritti

<sup>1</sup> L’Editoriale è opera congiunta del prof. DARIO EUGENIO NICOLI, esperto di sistemi educativi e già docente nell’Università Cattolica di Brescia e di GIULIANO GIACOMAZZI, FABRIZIO TOSTI, MARIO TONINI rispettivamente Direttore Generale, Direttore della Formazione e dell’Innovazione e Direttore dell’Ufficio Studi, Ricerca e Sviluppo della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale.

ai diversi percorsi. Nei fatti, sono state realizzate solo intese sui passaggi tra un percorso e l'altro, oltre a numerose "tavole di comparazione" tra i profili traguardo dei diversi sottosistemi, ma senza giungere ad una soluzione soddisfacente.

La riforma 4+2 va apprezzata soprattutto perché ha il coraggio di affrontare, innanzitutto, il nodo della quinquennalità, di costruire, inoltre, un'offerta formativa verticale dando impulso agli ITS, finora rimasti in uno stadio iniziale e con numeri limitati di iscritti, di delineare, ancora, un sistema verticale composto da filiere tecnologico professionali integre, di istituire, infine, i campus, una nuova forma di cooperazione tra tutti i soggetti che operano negli specifici territori, che supera il carattere provvisorio ed aleatorio delle reti.

Va sottolineato soprattutto il valore della categoria di "*filiera*" come focus di una riforma che si fonda sull'offerta formativa ordinata sui percorsi professionali, superando in tal modo la tradizionale impostazione basata sulle istituzioni che la realizzano. È un passaggio storico perché il primato attribuito non all'organismo bensì al servizio offerto rappresenta la chiave di una duplice svolta:

- favorire gli studenti che possono trovare una corrispondenza *sostanziale* tra i percorsi di filiera ed il loro progetto di vita e di lavoro;
- costruire un sistema pluralistico composto di scuole e di organismi formativi che attribuisce alle imprese lo status di soggetti corresponsabili di sentieri *compiuti* di formazione e di inserimento lavorativo.

Inoltre, va segnalato l'abbandono da parte del Governo centrale della presunzione insita in riforme verticistiche basate su un disegno "bell'è fatto" che chiede solo di essere applicato; questa svolta realistica, ed insieme umile, si coglie nella scelta di valorizzare l'iniziativa dei soggetti presenti sul territorio, in quanto sono in possesso della preziosa "intelligenza del reale" che invece manca agli organismi intermedi e di vertice, che in questo tempo caratterizzato da una forte e continua accelerazione stanno vivendo una crisi di appannamento della visione di ciò che accade nella realtà.

Il dialogo e la cooperazione locale tra gli organismi che erogano formazione può consentire la definizione di "profili di filiera" che corrispondono realmente alle necessità della società e del mondo economico. Sono i soggetti che si trovano ad affrontare cambiamenti che non riguardano solo la tecnologia, ma un mutamento di indirizzo del modello sociale ed economico fondato sulla svolta *green*, la giustizia sociale e l'inclusione, lo sviluppo dei territori più sfavoriti, l'innovazione, tutti temi che hanno un influsso molto importante sulle culture dell'impresa e del lavoro.

La riforma può avere effetti rilevanti anche sul rinnovamento dei curricoli, ma occorre considerare con molta attenzione il suo carattere *avanzato* nel cammino di rinnovamento dei modelli formativi specie del complicato comparto professionalizzante. Tale caratteristica la rende uno strumento più efficace se la sperimentazione

coinvolge preferenzialmente quelle istituzioni e quei territori che hanno già proceduto da tempo nel cammino di rinnovamento su tre aspetti chiave:

- 1) la laboratorialità come asse portante del curriculum, superando la concezione della pratica come mero esercizio, una sorta di appendice della didattica teorica in cui applicare in modo pedissequo le regole e le procedure apprese in modo avulso dal reale;
- 2) la didattica (non la burocrazia) delle competenze tesa a perseguire negli studenti non solo l'istruzione, ma la vera padronanza da mettere in atto in situazioni complesse ed impreviste;
- 3) l'alleanza con il mondo economico, da coinvolgere non solo per soddisfare l'esigenza di offrire agli studenti occasioni di stage entro situazioni reali, ma come corresponsabile del cammino formativo degli studenti.

Diversamente, con istituzioni scolastiche poco vivaci sul piano del rinnovamento, il percorso quadriennale potrebbe attrarre studenti mossi dal desiderio di evitare un anno di scuola e poter anticipare il tempo della propria autonomia; è questo un movente fragile in quanto potrebbero facilmente avere un impatto molto duro con i nuovi percorsi, decisamente più impegnativi rispetto a quelli usuali e quindi più idonei per studenti molto motivati e preparati.

L'internazionalizzazione è parte di questo rinnovamento perché, come dimostrano le sempre più numerose esperienze che si stanno realizzando, questa scelta offre agli studenti, ed ai loro insegnanti, un formidabile impulso formativo che scaturisce dall'interazione diretta in contesti attivi; la possibilità di fare esperienza concreta di prospettive differenti dalle proprie, consente di vedere in modo nuovo il mondo e di comprendere il proprio stesso ambiente con uno sguardo più profondo e non appannato dall'abitudine.

## ■ **Quale impatto può avere la riforma sui quattro fattori critici**

Tuttavia, una riforma non si spiega solo a partire dagli obiettivi espliciti che si pone, ma da come essa impatta nel campo in cui intende operare il cambiamento dichiarato. Nel contesto dei percorsi formativi professionalizzanti agiscono quattro fattori:

- il problematico assetto del sistema educativo;
- l'habitus culturale del personale della scuola, della formazione professionale e dell'istruzione tecnica superiore;
- le difficoltà delle imprese nel reperire il personale di cui necessitano;
- la crescente diffusione dei segnali riferiti alla crisi educativa tipica del momento storico che stiamo vivendo.

Un movimento riformatore è simile ad un flusso di forze che viene immesso dall'alto in un contesto solo raramente ricettivo, ma il più delle volte turbolento, segnato da problemi, tensioni, equilibri precari. In questo quadro, è decisivo avere consapevolezza del fatto che le leve del rinnovamento - istituti giuridici, progetti, risorse di varia natura - tendono a provocare non solo adesioni, ma anche opposizioni esplicite ed implicite, queste ultime particolarmente potenti poiché si avvalgono dell'inerzia, il fattore dotato di maggiore forza in quanto unisce tutti i soggetti e le strutture che perseguono lo status quo oppure sostengono solo cambiamenti limitati alla propria particolare prospettiva e le proprie specifiche esigenze.

## 1) L'assetto giuridico e istituzionale

Sul piano dell'*assetto giuridico e istituzionale*, questa riforma è stata pensata come un ibrido: dal punto di vista formale è una sperimentazione, ma nel suo procedere anno per anno presenta una valenza riformatrice in quanto crea un'offerta formativa ordinaria e incrementale nel corso del tempo: i 165 istituti coinvolti nel primo anno ed i 394 dell'anno in corso, sono capofila di filiere formative che mobilitano un numero almeno cinque volte più ampio di soggetti formativi ed economici. Questa soluzione davvero inedita, unitamente all'idea dei *campus*, sono strumenti istituzionali e organizzativi creati allo scopo di aprire uno spazio di fluidità entro cui si possono delineare a livello territoriale le intese tra i servizi formativi e le imprese coinvolte nella definizione e gestione delle filiere. È una scelta che presenta alcuni effetti critici, come l'aumento di complessità del sistema dell'offerta formativa che, aggiungendo i percorsi 4+2 all'offerta ordinaria, accresce nelle famiglie, nei giovani ma anche nelle imprese, il problema di comprendere effettivamente le caratteristiche peculiari delle nuove opportunità formative offerte.

Ma non bisogna sottovalutare anche, nel corso degli anni, il possibile assottigliamento del gruppo classe originario, specie nel passaggio agli ITS. Sono diversi, infatti, come già indicato in precedenza, la presenza tra gli iscritti di un gruppo di studenti che hanno scelto questi nuovi percorsi non tanto con l'intenzione di proseguire nel livello terziario, ma con il desiderio di ottenere con un anno di anticipo il diploma risparmiando studio che essi giudicano una fatica gravosa se non proprio una perdita di tempo.

## 2) L'habitus culturale degli insegnanti

Com'è noto, è l'*habitus culturale* degli insegnanti (della scuola, della IeFP e dell'istruzione tecnica superiore) l'elemento che, accanto alla condivisione dei valori e dei criteri base dell'attività entro i team e le équipes di lavoro, il fattore

decisivo del successo delle attività formative. Nel contesto italiano, tale *habitus* si presenta decisamente disomogeneo, anche al seguito di vari tentativi riformatori precedenti ma comprende almeno tre aree: quella dei novatori, quella dei diligenti e quella dei resistenti.

I novatori sono coloro che aderiscono con un certo grado di entusiasmo ad ogni intervento che punti a superare lo status quo e promette di fornire risposte positive alle esigenze degli studenti, delle imprese e della società. I diligenti sono quegli insegnanti che, di fronte ad un'innovazione, si dispongono, sia pure senza un particolare fervore, a realizzare esclusivamente quelle attività che considerano di loro stretta pertinenza. Infine, i resistenti, come già anticipato, sono composti da coloro che manifestano esplicitamente il proprio dissenso, insieme ai frenatori che remano contro ma che solitamente si siedono sulla riva del fiume aspettando il passaggio del cadavere dell'ennesima riforma.

### 3) La difficoltà delle imprese nel reperire il personale

Le imprese hanno superato la fase dello sconcerto e della lamentazione a fronte della impossibilità di reperire *il personale* dotato dalle caratteristiche desiderate, ed hanno adottato un approccio maggiormente proattivo visto che è venuta meno la scena abituale della coda di candidati per ogni offerta di lavoro. Un cambio di scena piuttosto repentino causato dalle dinamiche demografiche unitamente alla comparsa della *cultura del soggetto* che decide di impegnarsi in lavori che tutelino il proprio tempo personale, che non impegnino in lunghi trasferimenti, che consentano uno sviluppo professionale e di carriera. Fa parte di questa nuova cultura l'indisponibilità - perlomeno al momento della sottoscrizione del contratto - ad impegnarsi per un periodo di tempo che vada oltre i 3-5 anni. Le imprese più avvedute stanno imparando a cooperare in modo più stretto con scuole, CFP e istituti tecnici superiori; sono disposte a mettere a disposizione i propri tecnici più preparati ed anche le proprie attrezzature per la formazione più solida ed attuale degli studenti, dedicano inoltre maggiori risorse per la cura delle relazioni, il clima ed in generale il benessere dei propri collaboratori.

### 4) La crisi educativa

Per ultimo, ma non in ordine di importanza visto che si tratta dei veri soggetti della scuola, troviamo una gioventù che mostra sempre più i segni della crisi educativa che sta provocando un progressivo indebolimento del valore e dell'efficacia dell'approccio dell'istruzione. Gli studenti avvertono come straniente il fattore dell'inerzia didattica, ciò che accade quando, specie nel biennio iniziale delle superiori, si concentrano i cosiddetti saperi di base che richiedono

loro la fatica dello studio senza che venga in aiuto l'aggancio al mondo reale visto come criterio di validazione del sapere. Sullo sfondo di questa sofferenza si coglie la mancanza di un metodo di studio che non riguarda solo le tecniche dell'ascolto, della lettura per l'apprendimento, della rielaborazione personale del pensiero e della sua comunicazione, ma soprattutto la motivazione ed il nesso vivo che intercorre tra i contenuti da apprendere ed il proprio mondo personale. Si tratta di due campi di disconnessione culturale ed esistenziale che spiegano la caduta dei tempi di attenzione, la sempre maggiore frequenza nelle classi di studenti rinchiusi nei propri pensieri e concentrati sul proprio smartphone, il rumore di fondo della classe spesso impegnata nel "cazzeggio" fatto di sguardi, gesti e messaggi, la scarsa capacità di mantenimento degli impegni e delle responsabilità. Ma anche la diffusione di critiche e conflitti riguardanti la didattica e specialmente la valutazione cui partecipano volentieri anche genitori che assumono non raramente il ruolo di "sindacalisti" dei propri figli.

Diversi istituti professionali, che hanno vissuto per primi questo cambio di atteggiamento, hanno saputo adottare risposte efficaci facendo leva sulla laboratorialità, il dialogo, il lavoro di gruppo, la cooperazione tra colleghi in attività pluridisciplinari; il mondo della formazione professionale, favorito da una tradizione educativa spesso riferita a fondatori carismatici e da una didattica che valorizza l'«intelligenza delle mani», hanno potuto gestire meglio questa nuova situazione. Gli istituti tecnici solo ultimamente stanno misurandosi con il "mondo nuovo" con esiti alterni.

Certo, la risposta alla crisi educativa non può essere solo metodologica, in quanto sono divenuti decisivi il clima di comunità e la coesione di fondo degli insegnanti delle équipes. Inoltre, gli studi segnalano che la condivisione di un approccio educativo e la presenza di una guida pedagogica degli istituti rappresentano due dei fattori chiave di una formazione veramente significativa ed efficace.

## **Il paradigma formativo della «educazione al lavoro»**

Dato il carattere impegnativo della riforma, collocata entro un campo ricco di tensioni su tutti i livelli del sistema, sembra molto importante, ed urgente, approfondire le condizioni che possono sostenere un cammino positivo ed efficace. La sperimentazione 4+2 è una potenzialità per tutto il comparto professionalizzante, tenendo conto delle esigenze dei giovani e delle imprese, in un tempo in cui i cambiamenti partono perlopiù dal basso, e richiedono una visione pedagogica ed un approccio progettuale che assuma il protagonismo degli studenti, e la capacità degli insegnanti di esercitare il duplice ruolo di docenti e

di accompagnatori, capaci inoltre di ancorare il sapere a compiti di realtà visti nella prospettiva *glocale*.

È questa una prospettiva che richiede, da parte dei dirigenti scolastici degli istituti tecnici e professionali, l'assunzione di una vera e propria leadership pedagogica, e l'impegno nella revisione dei curricula tenendo conto sia dell'intelligenza di cui è dotato il loro istituto sia dell'intelligenza nascosta degli studenti composta da creatività, intuizione, logiche non formali, impulso all'azione, soddisfazione e orgoglio, ricerca di senso e desiderio di spingersi in avanti.

Il focus del successo della sperimentazione consiste nel saper accettare la sfida del mondo nuovo (liberandosi dalle incrostazioni del tempo e dell'età), nel portarsi avanti stando al centro del flusso, nell'adozione di uno stile propriamente educativo. In tal modo è possibile formare persone capaci di agire nel nuovo contesto sapendo esercitare una libertà positiva, orientata al bene comune (di tutti e di ciascuno). Un progetto formativo che dona agli studenti - in modo non paternalistico - lo spazio dell'intraprendenza personale e di gruppo, e valorizzi l'imprevisto, è lo sfondo più adatto a formare giovani dotati di personalità solide, radicate nel reale, capaci di apportare la loro novità alla storia comune, ricchi di esperienze di comunità (compagnia di classe, studio come scoperta, esplorazione del mondo, azione reale, festa), consapevoli che il Noi è parte dell'Io.

In tal modo si sviluppa un'educazione al lavoro, il cui fattore portante è dato dal tratto *esistenziale* della cultura, conferendo concretezza allo slogan spesso retorico della «centralità dello studente». Si tratta di offrire agli studenti esperienze di realtà che estendano il loro mondo, ne provocano l'ingaggio tramite veri laboratori con tecnologie e compiti «attuali», così che possano trarre fierezza e gusto da ciò che fanno e, acquisendo maggiore familiarità del reale, scoprono il potere della loro intelligenza, capace di idee innovative. È un approccio che prevede l'apprendimento per scoperta, applicazione, innovazione e riflessione, seguendo il nesso vitale *mani>mente>cuore*.

Cinque sono i fattori di successo dell'educazione al lavoro, specialmente sul lato delle scuole:

## 1) Orario ed approccio progettuale

Non perseguire la compressione delle ore del quinquennio, ma puntare su una soluzione «sostenibile» dagli studenti garantendo il monte ore individuale, compreso quello dei PCTO necessario per l'accesso all'Esame di Stato. Vanno previsti periodi scolastici flessibili adottando varie soluzioni, tempi più efficaci e risonanti, una didattica fortemente integrata e dotata di reale unità dei saperi, centrata sullo sviluppo delle competenze "staminali" che apportino ai ragazzi senso, realtà e consapevolezza.

Al centro del percorso formativo trovano spazio insegnamenti-laboratori, in prevalenza pomeridiani, con docente disciplinare e codocente ITP (Insegnate Tecnico Pratico) per sviluppare, in base ai nuclei «agiti», una conoscenza rigorosa ed ancorata al reale.

L'approccio progettuale non persegue un programma bell'è fatto, ma una strategia della scoperta per tappe di crescita personale «operosa» e ricche di conoscenza incorporata, il cui compimento è evidenziato da progetti e capolavori che gli studenti mostrano di sapere creare con ciò che sanno. In tal modo gli studenti diventano dei co-progettisti che aiutano gli insegnanti a portare avanti il cammino conferendogli quella vivezza che solo da loro può provenire.

## 2) Revisione del curriculum

Vanno rivisitati (intercettando i cambiamenti in atto nella società, nell'economia e nella professione) i piani di studio selezionando i nuclei portanti del sapere specie con valenza pluridisciplinare, collegati a compiti di realtà significativi e dotati di valore, condivisi tra più docenti che cooperano per offrire agli studenti una visione globale e sintetica.

Essendo molto familiari alla mente dei ragazzi, è bene anticipare le competenze digitali e della IA in base al principio dell'attualità, come situazione sorgiva della padronanza delle discipline Steam, della lingua inglese e della geografia, adottando le soft skill (meglio se utilizzando la definizione più appropriata di "disposizioni interiori") come compito di tutti i docenti della classe.

Nel curriculum trovano collocazione contesti di apprendimento di differente natura: laboratori reali basati sul team working anche nella forma della scuola-bottega, PCTO, progetti e workshop in cooperazione tra scuola e mondo sociale, dell'economia e delle professioni su un accordo basato sull'integrazione dei saperi.

La personalizzazione richiede di sollecitare nei ragazzi la guida di sé adottando il diario dello studente in cui egli tiene conto del suo cammino, dialoga con gli insegnanti, documenta i suoi successi, esprime consapevolezza.

## 3) Fattori metodologici

Alcuni fattori di metodo risultano decisivi per il successo delle sperimentazioni:

- l'adozione di metodologie didattiche e di ambienti di apprendimento (di classe e di piccolo gruppo, individuale) che si sono dimostrati più efficaci;
- la variazione (con giudizio...) dei contesti di apprendimento, con esperienze significative in laboratori attuali in cui, portando a termine compiti di realtà, poter apprendere ed entusiasmarci;

- l'introduzione del criterio della complessità, superando gli stereotipi dello «studente diligente» e del «lavoratore-nel-silos», adottando di contro compiti che presentino criticità e necessità di decisioni lungo il percorso, con più modalità di soluzione e con maggiore soddisfazione per gli stessi studenti;
- lo stimolo dell'espressione dei loro interessi ed attitudini individuali, così che la soddisfazione che ne deriva faciliti l'acquisizione dei saperi più ostici e renda più lieve la fatica dello studio;
- la riduzione della frammentazione derivante dal numero esorbitante (anche più di venti!) di discipline;
- l'adozione di una valutazione formativa, basata sulle capacità evidenziate dagli studenti e dalle necessità/possibilità di miglioramento, con un dispositivo di certificazione centrato sulle otto competenze chiave europee, mettendo in luce anche il senso di autoefficacia e la proiezione nel futuro.

#### 4) Fattori organizzativi e di presidio

La gestione di tempi e spazi o curricolo implicito, altrettanto decisivo di quello esplicito, richiede prudenza, perché la vita scolastica non sia né dispersiva né tantomeno caotica, ma favorisca negli studenti la convinzione di stare percorrendo un cammino dotato di uno scopo chiaro e perseguito in modo coerente e non frammentato.

Il presidio del percorso richiede una triplice regia: pedagogica (le scelte connesse al percorso formativo, specie nel fronteggiamento di problemi ed imprevisti, siano orientate esplicitamente al bene degli studenti), trasversale (come avventura culturale) e tecnica professionale. Serve un patto iniziale, un calendario non modificabile di incontri, uno stile di lavoro collegiale improntato a coinvolgimento e serietà.

Va curata la formazione (concreta) dell'équipe dei docenti e codocenti ITP, sapendo che la condivisione dell'approccio di fondo (focus e anima) valorizza le peculiarità di ciascuno.

Va curata pure la relazione con i tutor delle esperienze esterne (PCTO, scambi...), in modo da realizzare un'intesa sugli scopi del loro intervento e la concertazione dei passi da compiere.

#### 5) Alleanze e comunicazione

È decisiva la capacità di presentare alle famiglie la proposta 4+2 come il meglio che possiamo oggi offrire per i loro figli (e la società) che concepiamo come attori «capaci di futuro».

Il percorso 4+2, in un contesto soggetto ad una continua accelerazione (non solo tecnologica, ma anche culturale e geopolitica), richiede di approfondire l'alleanza con le imprese coinvolgendole nell'azione formativa al cui centro vi sono le persone.

Va costruita un'alleanza stabile con Enti di Formazione Professionale, Fondazioni ITS, tenendo vivi - nei contesti che lo prevedano i legami con le Università.

L'approccio dell'educazione al lavoro è già una realtà in diversi contesti; il nostro Paese, i giovani, le imprese potranno trarre grandi benefici dalla sua estensione a tutte le istituzioni scolastiche, formative e dell'istruzione tecnica superiore, divenendo il carattere peculiare, e riconoscibile, del VET italiano.

# Laudato Si': eredità, prospettive e sfide

JOSHTROM ISAAC KUREETHADAM<sup>1</sup>

## Introduzione

Tra le eredità più importanti dell'intenso pontificato di Papa Francesco c'è la sua appassionata preoccupazione e il suo impegno per la cura della nostra casa comune. La sua lettera enciclica *Laudato Si'* sulla cura della casa comune passerà alla storia al pari della *Rerum Novarum* di Leone XIII sulla dignità del lavoro umano. Il presente articolo cerca di tracciare brevemente l'impatto della *Laudato Si'* a dieci anni dalla sua pubblicazione, si sofferma sul contributo originale dell'enciclica, con particolare riferimento al concetto di ecologia integrale proposto e promosso da Papa Francesco, e delinea alcune sfide per una più ampia ricezione e un'attuazione pratica dell'enciclica. La sfida odierna è quella di un'autentica conversione ecologica sia a livello personale che comunitario. La situazione sempre più deteriorata della nostra casa comune e il crescente 'grido della Terra e dei poveri' rendono tale conversione urgente e necessaria.

## 1. *Laudato Si'*: una notevole eredità

Appena due settimane dopo la pubblicazione della *Laudato Si'*, avvenuta il 18 giugno 2015, Dale Jamieson della New York State University la definì "il testo ambientale più importante del XXI secolo".<sup>2</sup> Guardando all'impatto della storica lettera enciclica di Papa Francesco sulla cura della nostra casa comune a dieci anni dalla sua pubblicazione, l'affermazione profetica di Jamieson sembra essersi avverata. *Laudato Si'* ha avuto un impatto notevole sul modo in cui le persone guardano e si prendono cura della nostra casa planetaria.

<sup>1</sup> Coordinatore del Settore 'Ecologia e Creazione' del Dicastero vaticano per la Promozione dello Sviluppo Umano Integrale dal 2017 al 2023 e Cattedratico di Filosofia della Scienza e Direttore dell'Istituto di Scienze Sociali e Politiche dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> DALE JAMIESON, "Why *Laudato Si'* Matters," *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 57/6 (2015), 19.

L'accoglienza che la comunità scientifica ha riservato all'enciclica è stata senza precedenti. Rinomate riviste scientifiche come *Nature* e *Science* hanno pubblicato editoriali favorevoli prima e dopo la pubblicazione della *Laudato Si'*.<sup>3</sup> Un articolo pubblicato nel 2019 sulla prestigiosa rivista scientifica *Biological Conservation* attribuisce alla pubblicazione della *Laudato Si'*, l'aumento dell'interesse per le questioni ambientali registrato negli ultimi anni!<sup>4</sup> Secondo l'autore, "dopo decenni di calo di interesse per l'ambiente, la *Laudato Si'* sta catalizzando una trasformazione sociale."<sup>5</sup> Più recentemente, sulla scia della scomparsa di Papa Francesco, un editoriale su *Nature* ha reso omaggio alla notevole leadership di Francesco nell'inquadrare la protezione della nostra casa comune "come un imperativo morale" e ha lodato la *Laudato Si'* come "una dichiarazione tempestiva di un leader importante."<sup>6</sup>

La *Laudato Si'* ha avuto un'accoglienza calorosa anche da parte della comunità politica. Un contributo notevole dell'enciclica in ambito internazionale è stato il suo ruolo nel facilitare la firma dell'Accordo sul clima di Parigi del 2015. Lo stesso Papa Francesco ha ammesso di aver programmato la pubblicazione dell'enciclica per influenzare l'esito della cruciale conferenza della Convenzione delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici a Parigi nel dicembre 2015, dopo il disastroso fallimento del vertice di Copenaghen del 2009. Come ha detto Papa Francesco ai giornalisti che lo accompagnavano sul volo dallo Sri Lanka alle Filippine il 16 gennaio 2015, voleva che l'enciclica uscisse abbastanza presto in modo che "ci fosse un po' di tempo tra la pubblicazione dell'enciclica e l'incontro di Parigi" per aiutare i delegati a "essere più coraggiosi".<sup>7</sup> La COP15 ha portato all'Accordo di Parigi, che è stato ampiamente riconosciuto come dovuto in parte alla pubblicazione tempestiva della *Laudato Si'*, a partire dall'allora Segretario generale delle Nazioni Unite Ban Ki-moon. L'enciclica *Laudato Si'* continua a ispirare l'azione politica a livello internazionale, nazionale, regionale e locale nella cura della nostra casa comune.

La *Laudato Si'* è stata salutata come un'ispirazione e un potenziale 'game changer' per i circa 1,4 miliardi di cattolici, per la più ampia comunità cristiana,

<sup>3</sup> Vedi editoriali in: *Nature* 522 (391), "Hope from the Pope" (25 June 2015); *Science* 345 (6203), "The Pope Tackles Sustainability" (19 September 2014); *Science* 349 (6243), "The beyond-two-degree inferno" (3 July 2015).

<sup>4</sup> Vedi: MALCOM L. MCCALLUM, "Global country-by-country response of public interest in the environment to the papal encyclical, *Laudato Si'*", *Biological Conservation* 235 (2019), 209-225.

<sup>5</sup> *Ibid.*, 209.

<sup>6</sup> "Powerful People" (Editorial), *Nature* 15 (May 2025), 459.

<sup>7</sup> Conferenza stampa di Papa Francesco con i giornalisti che lo accompagnavano sul volo dallo Sri Lanka alle Filippine il 16 gennaio 2015. Vedi: <http://www.news.va/en/news/pope-francis-says-there-are-limits-to-freedom-of-e>.

e per le altre principali tradizioni religiose del mondo. Dopo la pubblicazione dell'enciclica, diverse Conferenze episcopali e singoli vescovi hanno pubblicato lettere pastorali sulla cura del creato alla luce della *Laudato Si'*. L'Anniversario Speciale *Laudato Si' 2020-2021*, annunciato da Papa Francesco il 24 maggio 2020 in occasione del quinto anniversario dell'enciclica e promosso dal Dicastero per la Promozione dello Sviluppo Umano Integrale, ha visto numerose iniziative da parte delle comunità cattoliche di tutto il mondo.<sup>8</sup> A questo proposito, si può citare in particolare la *Piattaforma d'azione Laudato Si' (Laudato Si' Action Platform)*, lanciata da Papa Francesco a conclusione dell'Anno della *Laudato Si'* nel maggio 2021. La Piattaforma è un progetto ambizioso che impegna le famiglie, le comunità e le istituzioni in un percorso d'azione di sette anni verso la sostenibilità totale sulla via dell'ecologia integrale.<sup>9</sup>

È significativo che la *Laudato Si'* abbia avuto un effetto a catena anche all'interno della comunità interreligiosa. La pubblicazione della *Laudato Si'* è stata seguita da importanti dichiarazioni nel campo della cura del creato da parte delle principali tradizioni religiose. Ha ispirato la *Rabbinic Letter on the Climate Crisis*, la *Islamic Declaration on Global Climate Change*, la *Buddhist Climate Change Statement to World Leaders* e *Bhumi Devi Ki Jai! A Hindu Declaration on Climate Change*, tutte pubblicate nel 2015. Nel febbraio 2024, la Fondazione islamica per l'ecologia e le scienze ambientali ha pubblicato *Al-Mizan: Covenant for the Earth*, considerato l'equivalente musulmano della *Laudato Si'*.

La *Laudato Si'* ha avuto un impatto notevole sia all'interno della Chiesa che all'esterno, come dimostra il rapido sondaggio di cui sopra.

## 2. *Laudato Si'* e l'adozione dell'ecologia integrale

Uno dei contributi più salienti della *Laudato Si'* è il suo approccio integrale.<sup>10</sup> Papa Francesco scrive:

<sup>8</sup> Vedi JOSHTROM ISAAC KUREETHADAM et al., (eds.), *Laudato si' Reader: An Alliance of Care for Our Common Home* (with a Preface from Pope Francis) (Vatican City: Libreria Editrice Vaticana, 2021).

<sup>9</sup> See: <https://laudatosiactionplatform.org/>.

<sup>10</sup> Vedi a questo riguardo: U. SARTORIO, *Tutto è connesso. Percorsi di ecologia integrale nella «Laudato si'»*, Editrice Missionaria Italiana, Bari 2015; A. KELLY, *Laudato Si': An Integral Ecology and the Catholic Vision*, ATF Press, Adelaide 2016; C. GIULIODORI - P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016; JMM.M. CARRERA et al., *Hacia una ecología integral*, Milenio Publicaciones S.L., Barcelona 2017; G. DANROC - E. CAZANAVE, *Laudato si': pour une écologie intégrale*, Lethielleux Editions, Paris 2017; V.J. MILLER, ed. *The Theological and Ecological Vision of Laudato si': Everything Is Connected*, Bloomsbury, London 2017; M.S.D. DAUDI et al., *Colorare il mondo:*

Dal momento che tutto è intimamente relazionato e che gli attuali problemi richiedono uno sguardo che tenga conto di tutti gli aspetti della crisi mondiale, propongo di soffermarci adesso a riflettere sui diversi elementi di una *ecologia integrale*, che comprenda chiaramente le dimensioni umane e sociali.<sup>11</sup>

Cosa è la metafisica di fondo della ‘ecologia integrale’ di Papa Francesco in *Laudato Si’*? È la convinzione dell’interrelazione e dell’interdipendenza di tutta la realtà. “Siamo tutti connessi” è il *mantra* che si incontra in tutto il documento.<sup>12</sup> Siamo collegati con il resto della famiglia umana, col creato, e a chi verrà dopo di noi nelle generazioni future. Si tratta di una sorta di ‘collante ontologico’ che sta alla base delle principali premesse dell’enciclica e tiene insieme le sue molteplici argomentazioni. Nell’ottica dell’ecologia integrale, Papa Francesco nota che il rapporto con la terra è fondamentale per l’esistenza umana, così importante come il nostro rapporto con il Creatore e con gli altri esseri umani. Francesco scrive: “l’esistenza umana si basa su tre relazioni fondamentali strettamente connesse: la relazione con Dio, quella con il prossimo e quella con la terra.”<sup>13</sup> Il nostro rapporto con Dio e con il prossimo comprende necessariamente quello con la madre Terra.

La metafisica dell’interrelazione è al cuore dell’ecologia che “studia le relazioni tra gli organismi viventi e l’ambiente in cui si sviluppano.”<sup>14</sup> Il Papa nota come interrelazione e interdipendenza siano la legge della vita sul nostro pianeta. Le specie viventi risultano essere “parte di una rete”, “come i diversi componenti del pianeta - fisici, chimici e biologici - sono relazionati tra loro.”<sup>15</sup> La verità dell’interrelazione è particolarmente evidente nel caso degli ecosistemi. Nel mondo naturale “le diverse creature si relazionano, formando quelle uni-

*L’ecologia integrale di Papa Francesco*, Edizioni Terra Santa, Milano 2019; J. OGBONNAYA - L. BRIOLA (eds.), *Everything is Interconnected. Towards a Globalization with a Human Face and an Integral Ecology*, Marquette University Press, Milwaukee, WI, 2019; C. PETRINI, *Terrafutura: Dialoghi con Papa Francesco sull’ecologia integrale*, Editore Giunti, Firenze 2020; L. BIANCHI - O.A. FARINOLA (A CURA DI), *TEOLOGIA SPIRITUALE ED ECOLOGIA INTEGRALE. EDUCARE ALL’ALLEANZA TRA L’UMANITÀ E L’AMBIENTE*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2021; G. MORANTE, *l’uomo e la terra. Per una “ecologia integrale” nella “casa comune”*, Elledici, Torino 2021; C. AMATO, *Ecologia integrale. Principi, metodi e questioni rilevanti*, Castelveccchi Editore, Roma 2022; L. BRIOLA, *The Eucharistic Vision of Laudato Si’: Praise, Conversion, and Integral Ecology*, Catholic University of America Press, Washington, DC 2023; P. RIORDAN e G. FLOOD (a cura di), *Connecting Ecologies: Integrating Responses to the Global Challenge* (London: Routledge, 2024).

<sup>11</sup> Papa Francesco, *Laudato Si’*, 137.

<sup>12</sup> V.J. MILLER, “Integral Ecology: Francis’ Spiritual and Moral Vision of Interconnectedness” in V.J. Miller (ed.), *The Theological and Ecological Vision of Laudato si’: Everything Is Connected*, Bloomsbury, London 2017, pp. 11-28.

<sup>13</sup> *Laudato Si’*, 66.

<sup>14</sup> *Ibid.*, 138.

<sup>15</sup> *Ibid.*

tà più grandi che oggi chiamiamo “ecosistemi.”<sup>16</sup> Essi sono fundamentalmente l’intricata interrelazione tra le specie, “l’insieme armonico di organismi in uno spazio determinato, che funziona come un sistema”,<sup>17</sup> così fondamentale per sostenere la vita sul nostro pianeta.

L’ecologia integrale ha gravi implicazioni nei nostri rapporti non solo con il mondo naturale, ma anche con gli altri esseri umani, in particolare i più vulnerabili tra di loro. Papa Francesco è schietto quando scrive: “Dal momento che tutto è in relazione, non è neppure compatibile la difesa della natura con la giustificazione dell’aborto. ... «Se si perde la sensibilità personale e sociale verso l’accoglienza di una nuova vita, anche altre forme di accoglienza utili alla vita sociale si inaridiscono»<sup>18</sup>.” L’interconnessione di tutti gli esseri dovrebbe aiutarci a riconoscere che quando accumuliamo avidamente ricchezze e risorse, stiamo danneggiando i nostri fratelli e sorelle. Per la legge di interconnessione, se qualcuno muore di fame nel mondo, siamo tutti responsabili.

L’ontologia relazionale della interrelazione di tutta la realtà creata è, in ultima analisi, basata sulla stessa natura relazionale del Creatore, la fonte di ogni essere. Con profonda intuizione, Francesco sottolinea nell’enciclica come la base fondamentale teologica per l’interrelazione di tutta la realtà, di tutte le forme di vita, e di tutte le strutture sociali, sia la comunione trinitaria, dato che “tutta la realtà contiene in sé un’impronta trinitaria.”<sup>19</sup> È nel vivere la nostra esistenza come esseri comunitari, come interconnessi e interdipendenti che noi esseri umani troviamo la vera realizzazione. “Infatti la persona umana tanto più cresce, matura e si santifica quanto più entra in relazione, quando esce da sé stessa per vivere in comunione con Dio, con gli altri e con tutte le creature.”<sup>20</sup>

L’approccio integrale proposto da Papa Francesco in *Laudato Si’* richiede che allarghiamo gli orizzonti del nostro pensare sulla questione ecologica. Papa Francesco si ricollega ad una fondamentale intuizione di Papa Benedetto in questo senso, cioè, “che il mondo non può essere analizzato solo isolando uno dei suoi aspetti, perché «il libro della natura è uno e indivisibile» e include l’ambiente, la vita, la sessualità, la famiglia, le relazioni sociali, e altri aspetti.”<sup>21</sup>

<sup>16</sup> *Laudato Si’*, 140.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> PAPA BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in veritate* (29 giugno 2009), 28: *AAS* 101 (2009), 663; *Laudato Si’*, 120.

<sup>19</sup> *Laudato Si’*, 239.

<sup>20</sup> *Ibid.*, 240.

<sup>21</sup> BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, 51: *AAS* 101 (2009), 687; *Laudato Si’*, 6.

### 3. Una comprensione 'integrale' della crisi

Nell'ottica dell'ecologia integrale Papa Francesco in *Laudato Si'* propone una comprensione olistica della crisi ecologica. Secondo Francesco: "Oggi non possiamo fare a meno di riconoscere che *un vero approccio ecologico diventa sempre un approccio sociale*, che deve integrare la giustizia nelle discussioni sull'ambiente, per ascoltare *tanto il grido della terra quanto il grido dei poveri*."<sup>22</sup>

Nella *Laudato Si'* Papa Francesco parla del crollo, non solo della nostra casa fisica, ma anche dei nostri legami sociali, entrambi i quali sono intimamente interconnessi. "L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale."<sup>23</sup> Come Francesco ci ricorda, "Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale."<sup>24</sup> "Tutto è collegato. Per questo si richiede una preoccupazione per l'ambiente unita al sincero amore per gli esseri umani e un costante impegno riguardo ai problemi della società."<sup>25</sup> Una società sorda al grido dei poveri resterà anche altrettanto sorda al grido della madre Terra. Il Papa scrive con un alone di accusa della nostra società contemporanea:

Quando non si riconosce nella realtà stessa l'importanza di un povero, di un embrione umano, di una persona con disabilità - per fare solo alcuni esempi - difficilmente si sapranno ascoltare le grida della natura stessa. Tutto è connesso. Se l'essere umano si dichiara autonomo ... la stessa base della sua esistenza si sgretola.<sup>26</sup>

Nello spirito dell'ecologia integrale, *Laudato Si'* non solo descrive la crisi della nostra casa comune ma cerca anche di interrogare sulle sue cause più profonde e relazionali. L'originalità di *Laudato Si'* è che l'enciclica tenta di offrire un'analisi delle più profonde radici umane del deterioramento della nostra casa comune. Papa Francesco già nell'introduzione della stessa annuncia il suo scopo avvisandoci: "Proverò ad arrivare alle *radici* della situazione attuale, in modo da coglierne non solo i sintomi ma anche *le cause più profonde*."<sup>27</sup> Secondo Papa Francesco, per rintracciare le più profonde radici umane della crisi ecologica contemporanea, abbiamo bisogno di arrivare ai fondamenti concettuali sottostanti il regnante paradigma tecnocratico dominante.

<sup>22</sup> *Laudato Si'*, 49.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 48.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 139.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 91.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 117.

<sup>27</sup> *Laudato Si'*, 15. Il corsivo è nostro.

Un importante contributo dell'enciclica *Laudato Si'* consiste nell'aver evidenziato il legame significativo tra il peccato dell'uomo e lo stato precario del mondo fisico. La crisi della nostra casa comune, infatti, è solo l'esternazione di un malessere interiore più profondo. Come Papa Benedetto XVI aveva osservato, con tono di profezia, nell'omelia della messa inaugurale del suo pontificato, nel 2005, "I deserti esteriori del mondo si espandono, perché i deserti interiori sono diventati così vasti."<sup>28</sup> Papa Francesco ricorda questa affermazione e cita proprio all'inizio dell'enciclica: "La violenza che c'è nel cuore umano ferito dal peccato si manifesta anche nei sintomi di malattia che avvertiamo nel suolo, nell'acqua, nell'aria e negli esseri viventi."<sup>29</sup> Francesco osserva inoltre quanto onnipresente e pervasivo è il male nei nostri giorni: "oggi il peccato si manifesta con tutta la sua forza di distruzione nelle guerre, nelle diverse forme di violenza e maltrattamento, nell'abbandono dei più fragili, negli attacchi contro la natura."<sup>30</sup>

È solo all'interno di una visione relazionale della realtà, dove tutto è inter-connesso e inter-dipendente, che la nozione di peccato ecologico ha davvero un senso. Niente nella creazione esiste in isolamento: c'è una connessione fisica e spirituale tra tutta la creazione. Il peccato è proprio la distorsione di questa relazionalità sottostante e che tutto abbraccia. Esso è la rottura delle relazioni e della comunione delle realtà create con il Creatore.

#### 4. Imparare un nuovo modo di dimorare nella nostra casa comune

Nell'ambito dell'ecologia integrale, la protezione del mondo naturale è intimamente collegata con gli altri aspetti dell'esistenza umana, come l'economia, la vita sociale, politica e culturale, e ha implicazioni concrete per il bene comune. Data la dimensione sociale del discorso ecologico, "L'analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall'analisi dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, e dalla relazione di ciascuna persona con sé stessa, che genera un determinato modo di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente."<sup>31</sup> L'organizzazione sociale delle comunità umane ha una diretta influenza sull'ambiente e sulla qualità stessa della vita umana. Citiamo dall'enciclica:

<sup>28</sup> PAPA BENEDETTO XVI, *Omelia per il solenne inizio del ministero petrino* (24 aprile 2005): *AAS* 97 (2005), 710.

<sup>29</sup> *Laudato Si'*, 2. Vedi anche *Laudato Si'*, 217 dove Papa Francesco riporta la citazione di papa Benedetto.

<sup>30</sup> *Laudato Si'*, 66.

<sup>31</sup> *Ibid.*, 141.

Se tutto è in relazione, anche lo stato di salute delle istituzioni di una società comporta conseguenze per l'ambiente e per la qualità della vita umana: «Ogni lesione della solidarietà e dell'amicizia civica provoca danni ambientali». ... ciò che accade in una regione esercita, direttamente o indirettamente, influenze sulle altre regioni.<sup>32</sup>

Oggi abbiamo bisogno di una nuova economia 'ecologica', rispettosa degli ecosistemi e dei cicli naturali della casa planetaria in cui viviamo e al servizio di tutta l'umanità. Secondo Papa Francesco, oggi "è necessaria un'ecologia economica, capace di indurre a considerare la realtà in maniera più ampia."<sup>33</sup> In linea con lo spirito della ecologia integrale della *Laudato Si'*, Papa Francesco scrive, citando anche dalla *Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo*: "Infatti, «La protezione dell'ambiente dovrà costituire parte integrante del processo di sviluppo e non potrà considerarsi in maniera isolata».<sup>34</sup> Ma nello stesso tempo diventa attuale la necessità impellente dell'umanesimo, che fa appello ai diversi saperi, anche quello economico, per una visione più integrale e integrante."<sup>35</sup>

Per una nuova economia, intesa come l'arte di gestire la nostra casa planetaria comune, di vitale importanza è anche una cultura politica adeguata. Nel contesto della crisi ecologica contemporanea, assicurare l'abitabilità della nostra casa planetaria diventa il più importante di tutti i beni comuni, in quanto è una condizione necessaria per la realizzazione di tutto il resto. Qui la politica, la cui vocazione principale è quella di servire il bene comune, ha un ruolo importante e indispensabile.

Abbiamo bisogno di una politica che pensi con una visione ampia, e che porti avanti un nuovo approccio integrale, includendo in un dialogo interdisciplinare i diversi aspetti della crisi. ... Una strategia di cambiamento reale esige di ripensare la totalità dei processi, poiché non basta inserire considerazioni ecologiche superficiali mentre non si mette in discussione la logica soggiacente alla cultura attuale.<sup>36</sup>

Il più grande di tutti i beni comuni è la nostra casa planetaria nella quale viviamo come un'unica famiglia insieme con gli altri esseri umani e il resto della comunità biotica. La sua cura e la sua protezione diventano un vero e proprio bene comune da perseguire da parte dell'umanità nella nostra attuale epoca di crisi planetaria.

Secondo Papa Francesco, nel contesto del crollo imminente della nostra casa comune e della frantumazione delle relazioni sociali, "ci troviamo davanti ad

<sup>32</sup> PAPA BENEDETTO XVI, Lettera enciclica *Caritas in veritate* (29 giugno 2009), 51: *AAS* 101 (2009), 687; *Laudato Si'*, 142.

<sup>33</sup> *Laudato Si'*, 141.

<sup>34</sup> *Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo* (14 giugno 1992), Principio 4.

<sup>35</sup> *Laudato Si'*, 141.

<sup>36</sup> *Ibid.*, 197.

una sfida educativa.”<sup>37</sup> L’educazione è la strada maestra per accompagnare tutti, soprattutto i giovani, a diventare guardiani responsabili della nostra casa comune. Secondo Papa Francesco, “l’educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non ci si preoccupa di diffondere anche un nuovo modello riguardo all’essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura.”<sup>38</sup> La più grande sfida di oggi è proprio un approccio olistico verso l’educazione capace di “recuperare i diversi livelli dell’equilibrio ecologico: quello interiore con sé stessi, quello solidale con gli altri, quello naturale con tutti gli esseri viventi, quello spirituale con Dio.”<sup>39</sup>

## 5. La sfida della conversione ecologica

Abbiamo bisogno, oggi, di quello che Giovanni Paolo II ha definito una “conversione ecologica”, se vogliamo riuscire a “fermarci davanti al baratro”.<sup>40</sup> Papa Francesco è anche consapevole della resistenza ad una tale conversione ecologica da molti cristiani, anche da parte di alcuni di quelli che d’altronde sono cristiani praticanti e impegnati. Lo citiamo:

Tuttavia dobbiamo anche riconoscere che alcuni cristiani impegnati e dediti alla preghiera, con il pretesto del realismo e della pragmaticità, spesso si fanno beffe delle preoccupazioni per l’ambiente. Altri sono passivi, non si decidono a cambiare le proprie abitudini e diventano incoerenti. Manca loro dunque una conversione ecologica, che comporta il lasciar emergere tutte le conseguenze dell’incontro con Gesù nelle relazioni con il mondo che li circonda.<sup>41</sup>

La “autentica conversione nel modo di pensare e nel comportamento,”<sup>42</sup> per usare un’espressione di papa Giovanni Paolo II nel suo messaggio del 1990, significa imparare a co-abitare nella nostra casa comune della terra, con Dio Creatore e con tutte le creature, compresi gli esseri umani. La conversione ecologica è proprio su come stabilire la pace con il Creatore e il resto della creazione.<sup>43</sup>

Prima di tutto, la conversione ecologica chiede il ritorno allo stesso Creatore. La crisi ecologica è, al livello più profondo, “una ribellione contro Dio come

<sup>37</sup> *Ibid.*, 209.

<sup>38</sup> *Ibid.*, 215.

<sup>39</sup> *Ibid.*, 210.

<sup>40</sup> PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all’Udienza Generale*, 17 gennaio 2001.

<sup>41</sup> *Laudato Si’*, 217.

<sup>42</sup> PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Pace con Dio Creatore, Pace con tutto il creato*. Messaggio per la Giornata Mondiale della Pace 1990, n. 13.

<sup>43</sup> Vedi: JOSHTROM ISAAC KUREETHADAM, *Science, Ethics, Theology*, Orbis Books, New York 2014, 359-62.

fonte e mistero di tutto il creato, e il nostro cattivo uso intenzionale della creazione di Dio."<sup>44</sup> L'umanità non può aspettarsi di vivere in armonia con il creato se non è in pace con il Creatore stesso. Papa Benedetto XVI fa un'osservazione acuta a questo proposito:

Non è forse vero che un uso irresponsabile della creazione inizia proprio dove Dio è emarginato o addirittura negato? Se il rapporto tra gli esseri umani e il Creatore è trascurato, la materia è ridotta a un possesso egoistico, l'uomo diventa l'«ultima parola», e lo scopo dell'esistenza umana viene ridotto a una gara per procurarsi il massimo numero di possessi possibili.<sup>45</sup>

Proprio come le conseguenze del peccato umano ricadono sulla terra, oltre a ricadere sulla comunità umana e sul loro rapporto con Dio, il pentimento del popolo di Dio può anche portare alla guarigione della terra. Si tratta di una profonda verità ecologica che troviamo nelle sacre Scritture. Quando le persone ritornano a Dio e osservano il suo patto, allora Dio guarirà la terra. Come leggiamo nel secondo libro delle Cronache: "Se il mio popolo, sul quale è invocato il mio nome si umilia, prega, cerca la mia faccia e si converte dalle sue vie malvage, io lo esaudirò dal cielo, gli perdonerò i suoi peccati, e guarirò il suo paese" (2 Cr 7,14). Dave Bookless scrive a questo proposito.

Ciò che è così importante è che la guarigione dell'ambiente avvenga non in primo luogo per il riciclaggio, il ridimensionamento o la gestione delle risorse, ma con il pentimento e il ritorno a Dio. Il terreno può essere guarito solo quando i suoi abitanti riconoscono di chi è la terra, e si impegnano a riparare il loro rapporto frantumato con Dio e tra di loro. Se la crisi ecologica è in ultima analisi una crisi spirituale, allora anche la cura è spirituale.<sup>46</sup>

In secondo luogo, la conversione ecologica richiede un ritorno alla creazione stessa. Come papa Francesco sottolinea in *Laudato Si'*, richiamando l'esempio di san Francesco d'Assisi, "una sana relazione col creato" è "una dimensione della conversione integrale della persona."<sup>47</sup> Per questo, una conversione ecologica è, in ultima analisi, una conversione alla terra stessa, la stessa *adamah*, lo stesso *humus*, da dove gli esseri umani sono stati generati, e la cui salvaguardia e cura era il compito primario affidato loro. Di fronte alla crisi della nostra casa comune - come fu a seguito del peccato originale dei progenitori - il comando del Creatore all'umanità è quello di "tornare" alla terra, e di coltivare con cura la stessa *adamah* da dove era stata tratta.

<sup>44</sup> FREDERICK QUINN, *To Heal the Earth: A Theology of Ecology*, Upper Room Books, Nashville 1994, 26.

<sup>45</sup> PAPA BENEDETTO XVI, Udienza generale (26 agosto 2009).

<sup>46</sup> DAVE BOOKLESS, *Planet Wise: Dare to Care for God's World*, Inter-Varsity Press, Nottingham 2008, 58.

<sup>47</sup> *Laudato Si'*, 218.

La conversione ecologica è soprattutto a livello personale. Infatti, a volte una sola persona può fare la differenza decisiva. Papa Francesco ricorda a questo proposito la storia edificante di Noè nel Vecchio Testamento, la cui rettitudine personale salvò non solo sé stesso e la sua famiglia dalle acque alluvionali distruttive, ma in maniera rappresentativa il resto della comunità biotica. Il papa scrive: “Anche se «la malvagità degli uomini era grande sulla terra» (*Gen 6,5*) e Dio «si pentì di aver fatto l’uomo sulla terra» (*Gen 6,6*), tuttavia, attraverso Noè, che si conservava ancora integro e giusto, Dio ha deciso di aprire una via di salvezza. In tal modo ha dato all’umanità la possibilità di un nuovo inizio. Basta un uomo buono perché ci sia speranza!”<sup>48</sup>

Tuttavia papa Francesco fa subito notare che, data la natura grave e globale della situazione precaria della nostra casa comune, sforzi individuali non sono sufficienti di per sé. Una conversione ecologica collettiva o comunitaria è altrettanto importante. Citiamolo:

Tuttavia, non basta che ognuno sia migliore per risolvere una situazione tanto complessa come quella che affronta il mondo attuale. I singoli individui possono perdere la capacità e la libertà di vincere la logica della ragione strumentale e finiscono per soccombere a un consumismo senza etica e senza senso sociale e ambientale. Ai problemi sociali si risponde con reti comunitarie, non con la mera somma di beni individuali. ... «Sarà necessaria una unione di forze e una unità di contribuzioni».<sup>49</sup> La conversione ecologica che si richiede per creare un dinamismo di cambiamento duraturo è anche una conversione comunitaria.<sup>50</sup>

## Conclusioni: la missione di prendersi cura della casa comune

La missione di prendersi cura della nostra casa comune è oggi più importante che mai, poiché le grida della terra, dei poveri e dei bambini sono diventate sempre più forti. Come ha riconosciuto lo stesso Papa Francesco nell’esortazione apostolica *Laudate Deum* del 2023, “la situazione sta diventando ancora più urgente.”<sup>51</sup> Ha scritto:

Sono passati ormai otto anni dalla pubblicazione della Lettera enciclica *Laudato Si’*, quando ho voluto condividere con tutti voi, sorelle e fratelli del nostro pianeta sofferente, le mie accorate preoccupazioni per la cura della nostra casa comune. Ma, con

<sup>48</sup> *Ibid.*, 71.

<sup>49</sup> ROMANO GUARDINI, *Das Ende der Neuzeit*, 72 (trad. it.: *La fine dell’epoca moderna*, 66).

<sup>50</sup> *Laudato Si’*, 219.

<sup>51</sup> PAPA FRANCESCO, *Laudate Deum*, 4.

il passare del tempo, mi rendo conto che non reagiamo abbastanza, poiché il mondo che ci accoglie si sta sgretolando e forse si sta avvicinando a un punto di rottura.<sup>52</sup>

La sfida è enorme. Come ha detto spesso papa Francesco, “abbiamo ereditato un giardino dal Creatore, non possiamo lasciare un deserto ai nostri figli.”<sup>53</sup>

La Provvidenza ci ha benedetto con Papa Leone, un pastore che ha vissuto in prima persona le sfide ecologiche e le crisi socio-economiche del nostro tempo in Perù e intorno al mondo. Frate Leone era molto vicino a San Francesco d’Assisi e condivideva profondamente l’amore del Santo per i poveri e per tutte le creature. Come amico intimo e scriba di san Francesco, frate Leone ha svolto un ruolo importante nel preservare gli insegnamenti e gli scritti del santo, compreso il ‘Cantico delle creature’, che celebra la bellezza e l’interconnessione di tutto il creato. Proprio come frate Leone ha ricevuto e lasciato in eredità a noi il patrimonio spirituale di frate Francesco, preghiamo che papa Leone possa ereditare e trasmettere alla Chiesa e al mondo la preoccupazione e la leadership di papa Francesco nella cura del creato. La posta in gioco non potrebbe essere più alta, poiché viviamo in un’epoca di emergenza planetaria senza precedenti.

<sup>52</sup> *Ibid.*, 2.

<sup>53</sup> Vedi per esempio il Videomessaggio del Santo Padre per il lancio della Piattaforma Laudato si’ (25 maggio 2021) | Francesco (vatican.va).

# La dimensione affettivo-emozionale nel mondo del lavoro.

Dagli studi sull'intelligenza emozionale e quelli sul lavoro emozionale (emotional labor).  
Le ricadute sui processi educativi e formativi.

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>

## 1. Introduzione

In un precedente contributo alla rivista Rassegna CNOS era stato evidenziato come lo studio del benessere organizzativo avesse messo in luce il ruolo delle emozioni a tutti i livelli: operativi, relazionali, ambientali, motivazionali, gestionali, valutativi, ecc. La dimensione emozionale come componente fondamentale del nostro pensare, agire e relazionarci era già chiara fin dai tempi di Aristotele. Per questo pensatore la dimensione cognitiva, quella affettivo-emozionale e quella operativa sono strettamente integrate tra loro. Oggi si valorizza, soprattutto a livello formativo, l'espressione "testa, cuore, mani", per indicare una esigenza integrata di formazione, in particolare nel valorizzare l'esperienza diretta, la riflessione critica su di essa, la consapevolezza delle reazioni emozionali vissute nel suo contesto. Nel corso del tempo si è cercato anche di chiarire la natura e il ruolo delle emozioni a livello personale e comunitario. L'approccio che nel Novecento era emerso faceva riferimento alla nascente psicologia del lavoro. Verso la fine del secolo passato si aprì la strada a un diverso approccio: quello sociologico. Fu Arlie Russell Hochschild che, a partire da un articolo pubblicato su una rivista di sociologia nel 1979<sup>2</sup>, dedicò ampi e approfonditi studi sulla tematica, aprendo una strada assai significativa alla conoscenza del ruolo delle emozioni in particolare nell'organizzazione del lavoro.<sup>3</sup> Sembra quindi

<sup>1</sup> Professore emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> RUSSELL HOCHSCHILD A., Work, Feeling Rules, and Social Structure, *The American Journal of Sociology*, 1979, 3, pp. 351-375. Nel 2013 ne è stata pubblicata una traduzione a cura di CERULO M.: RUSSELL HOCHSCHILD A., *Lavoro emozionale e struttura sociale*, Roma, Armando Editore, 2013.

<sup>3</sup> Nel 2006 la casa editrice Il Mulino ha pubblicato l'edizione italiana dell'opera fondamentale della Hochschild introdotta dalla stessa Autrice e basata sull'edizione in lingua inglese *The Commercialization of Intimate Life*, University of California Berkeley Press, Berkeley, 2003; RUSSELL HOCHSCHILD A., *Per amore o per denaro*, Bologna, Il Mulino, 2006.

utile riassumere alcuni apporti della psicologia del lavoro alla formazione dei lavoratori dal punto di vista emozionale e socio-affettivo per poi introdurre più specificatamente l'apporto sociologico a tale impresa, al fine di giungere a un quadro più completo e utile dal punto di vista formativo. L'importanza di tale visione integrata dell'agire umano, considerata in particolare nel contesto lavorativo, deriva anche dalla diffusione delle varie forme di Intelligenza Artificiale nel mondo del lavoro. L'intelligenza umana non può essere ridotta al solo aspetto cognitivo-operativo di natura formale, quasi che l'Intelligenza Artificiale ne sia un vero e proprio prototipo.

## 2. L'approccio psicologico alle emozioni, in particolare in psicologia del lavoro e della formazione

La psicologia in generale e la psicologia del lavoro in particolare hanno affrontato come loro compito specifico lo studio della dimensione emozionale nell'esperienza personale e sociale. Verso la fine del secolo passato si era giunti a considerare la reazione emozionale a uno stimolo esterno o interno come dovuta a due componenti: una fisiologica, una cognitiva.<sup>4</sup> La prima componente è legata a complessi meccanismi interni in gran parte di natura neurologica, che si manifestano in alterazioni fisiologiche come sudorazione, rossore, accelerazione del battito cardiaco, e che sono alla base dell'intensità dell'emozione stessa. La seconda componente riguarda la qualità dell'emozione, se positiva o negativa, se di un tipo o di un altro. Si tratta di una valutazione, o *appraisal*, più o meno automatica dello stimolo. Il ruolo svolto dai processi cognitivi nei processi affettivi è oggi assai chiaro non solo nelle emozioni, ma anche negli atteggiamenti e negli stati motivazionali. Come, d'altra parte, è evidente il ruolo della componente affettiva nelle convinzioni, nei processi decisionali, in quelli di pensiero e di apprendimento.

Le emozioni solo influiscono sul nostro modo di pensare, decidere e agire, ma anche attraverso di esse noi influenziamo altre persone e, viceversa, siamo da queste a nostra volta influenzati. Non raramente rimaniamo coinvolti dagli stati affettivi degli altri, sia quando essi sono tristi, sia quando emanano allegria. L'odierna ricerca psicologica considera sempre di più la persona umana non come una unità isolata o un individuo chiuso in sé, ma come un soggetto in stretta interrelazione con gli altri. Si riesce a comprendere molto di più dell'uomo, della sua personalità e delle sue decisioni, quando lo si considera nei suoi rapporti

<sup>4</sup> Tali sono le conclusioni di molti studiosi come Frijda; Izard-Kagan-Zajonc; Lazarus; Damasio.

con altre persone e quando si tiene conto delle dinamiche che si manifestano in tali interazioni. Le conseguenti implicazioni educative sono assai importanti. La relazione tra formatore e allievo non è mai neutrale dal punto di vista affettivo. La percezione della persona del formatore da parte dell'allievo è sempre segnata da un fattore affettivo.

Nel 1996 è stato pubblicato un riassunto degli elementi più significativi caratterizzanti un ambito di ricerca intorno a quella che è stata definita l'"intelligenza emotiva".<sup>5</sup>

Obiettivo dell'autore è quello di favorire «una maggiore attenzione alla competenza sociale ed emozionale nostra e dei nostri figli, e di coltivare con grande impegno queste abilità del cuore». Molti degli elementi che caratterizzano l'intelligenza emotiva sono strettamente interconnessi con la dimensione cognitiva e volitiva della persona. Damasio indica inoltre, sulla base di dati di ricerca, come e a quale livello l'assenza di emozioni e di sentimento sia dannosa e «capace di compromettere la razionalità che ci permette di essere peculiarmente umani e ci permette di decidere in armonia con un senso di futuro personale, di convenzione sociale e di moralità. La tesi sostenuta da Damasio è da lui riassunta in questi termini: «Nell'edificio neurale della ragione, i livelli più bassi sono gli stessi che regolano l'elaborazione delle emozioni e dei sentimenti, insieme con le funzioni somatiche necessarie per la sopravvivenza dell'organismo. A loro volta, questi livelli mantengono relazioni dirette e mutue con pressoché tutti gli organi del corpo; questo viene così posto direttamente all'interno della catena di operazioni che generano le conquiste più alte del ragionamento, della decisione e, per estensione, del comportamento sociale e della creatività. Una serie di dati sociali riscontrati in vari paesi, soprattutto dell'area più economicamente sviluppata, ha messo in risalto «la necessità di insegnare ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale, le capacità fondamentali del cuore. [...]. Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni. Le nuove scoperte scientifiche sono incoraggianti. Ci assicurano che se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva - potremo sperare in un futuro più sereno».<sup>6</sup>

<sup>5</sup> GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.

<sup>6</sup> DAMASIO A.R., *L'errore di Cartesio. Emozione, Ragione e cervello umano*, 2° ed., Milano, Adelphi, 1995, pp. 8-9.

Il quadro generale delle competenze che caratterizzano l'intelligenza emotiva può essere così descritto, tenendo conto delle sintesi elaborate da Goleman.

1. *Conoscenza delle proprie emozioni.* L'autoconsapevolezza - in altre parole la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta - è la chiave di volta dell'intelligenza emotiva. La capacità di monitorare istante per istante i sentimenti è fondamentale per la comprensione psicologica di se stessi, mentre l'incapacità di farlo ci lascia alla loro mercé. Le persone molto sicure dei propri sentimenti riescono a gestire molto meglio la propria vita; esse, infatti, hanno una percezione più sicura di ciò che realmente provano riguardo a decisioni personali che possono spaziare dalla scelta del coniuge all'attività professionale da intraprendere.
2. *Controllo delle emozioni.* La capacità di controllare i sentimenti in modo che essi siano appropriati si fonda sull'autoconsapevolezza. Per questo vanno sviluppate la capacità di calmarsi, di liberarsi dall'ansia, dalla tristezza o dall'irritabilità, e tener conto delle conseguenze della mancanza di tale fondamentale abilità. Coloro che ne sono privi o scarsamente dotati si trovano a dover perennemente combattere contro sentimenti tormentosi, mentre gli individui capaci di controllo emotivo riescono a riprendersi molto più velocemente dalle sconfitte e dai rovesci della vita.
3. *Motivazione di se stessi.* La capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé, come pure ai fini della creatività. Il controllo emozionale - la capacità di ritardare la gratificazione e di reprimere gli impulsi - è alla base di qualunque tipo di realizzazione. La capacità di entrare nello stato di «flusso» ci consente di ottenere prestazioni eccezionali di qualsiasi tipo. Chi ha queste capacità tende a essere più produttivo ed efficiente in qualunque ambito si applichi.
4. *Riconoscimento delle emozioni altrui.* L'empatia, un'altra capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri. Vanno esaminate le radici dell'empatia, il costo sociale della sordità emozionale, e le ragioni per le quali l'empatia genera l'altruismo. Le persone empatiche sono più sensibili ai sottili segnali sociali che indicano le necessità o i desideri altrui. Questo le rende più adatte alle professioni di tipo assistenziale, all'insegnamento, alle vendite e alla dirigenza.
5. *Gestione delle relazioni.* L'arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di dominare le emozioni altrui. La competenza e l'incompetenza sociale, e le capacità specifiche che vi sono implicate sono abilità che aumentano la popolarità, la leadership e l'efficacia nelle relazioni interpersonali. Coloro che eccellono in queste abilità riescono bene in tutti i campi nei quali

è necessario interagire in modo disinvolto con gli altri: in altre parole, sono veri campioni delle arti sociali.

Le ricadute in ambito formativo sono state numerose soprattutto da quando si è parlato di dimensione educativa socio-emozionale. A esempio su *Rassegna CNOS* sono apparsi due progetti formativi che concernono direttamente la IeFP. Il primo, presentato da Roberto Franchini, dopo aver esposto alcune chiarificazioni di principio giunge a presentare esplicite *Linee guida d'azione*.<sup>7</sup> Il secondo, direttamente riferito alla crescita dell'intelligenza emotiva e della competenza socio-emotiva, si deve a Chiara Bonuzzi. Dopo una precisazione dei concetti e dell'importanza di tali dimensioni educative, esamina le possibili applicazioni nel contesto dell'IeFP e più specificatamente dei percorsi tecnici quadriennali.<sup>8</sup>

Anche sulla base di tali apporti occorre osservare come nella tradizione scolastica si sia insistito molto sulla dimensione cognitivo culturale, mentre in quella formativa sulla dimensione operativa professionale, dimenticando la realtà concreta delle persone, organismi nei quali le dimensioni cognitive, affettive e operative sono strettamente intrecciate, orientando e sostenendo le scelte e gli impegni quotidiani. Inoltre, la vita scolastica e in genere le istituzioni formative sono contesti sociali nei quali emozioni e relazioni segnate da affettività sono ben presenti sia tra compagni, sia tra studenti e docenti, sia tra i docenti stessi. Parlando di benessere organizzativo si faceva notare proprio come la dimensione affettiva segni profondamente non solo i rapporti tra le persone, ma anche quelli con l'ambiente e le attrezzature disponibili.

### 3. L'approccio sociologico alle emozioni negli studi della Hochschild

La considerazione della dimensione affettiva ed emozionale nell'approccio psicologico centrava l'attenzione sulla singola persona e sulle relazioni tra persone, meno considerazione si dava al ruolo dei contesti culturali, sociali e lavorativi come segnati da profonde influenze emozionali. Fu alla fine del secolo XX che, partendo da una serie di ricerche sviluppate a Berkeley in California, si sviluppò potentemente la sociologia delle emozioni. L'ambito lavorativo, commerciale, politico, familiare ne sono, infatti, profondamente segnati. Nel bene

<sup>7</sup> FRANCHINI R., Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale, *Rassegna CNOS*, 2023, 3, pp. 123-138.

<sup>8</sup> BONUZZI C., Far crescere l'intelligenza emotiva e le Social Emotional Skills nell'IeFP. Riflessioni, approcci e sperimentazioni per delineare un format metodologico che coinvolga insegnanti e studenti. *Rassegna CNOS*, 2024, 1, pp. 65-74.

e nel male, come possiamo constatare anche noi ogni giorno sia nelle conversazioni pubbliche o private, sia nella attività svolte insieme con altri, sia, in particolare nell'ambito dello sport, quando si giunge fino ad aggressioni mortali.

Nel 1983, infatti, fu pubblicata la raccolta di ricerche condotte da Arlie Russel Hochschild denominata in inglese *The managed heart. Commercialization of the feeling* (Il cuore manipolato. La commercializzazione del sentimento) si aprì un ambito di studio ricco di conoscenze circa l'influenza delle emozioni nei vari contesti di vita, in particolare lavorativi, e per conseguenza di esigenze formative.<sup>9</sup> Le ricerche tenevano conto di due elementi caratterizzanti le emozioni. Il primo riguardava il sentimento profondo, quello che effettivamente si prova, quando si è coinvolti in una situazione emozionalmente sollecitante. Il secondo concerneva le sue manifestazioni esterne, fisiche, in particolare facciali. A esempio in un funerale è richiesta, anche dal punto sociale, una manifestazione di tristezza, così come in un matrimonio una di letizia. Ma non è detto che tutti i partecipanti provino in profondità tali emozioni. Alcune attività, come il servizio in un negozio, l'accoglienza in un albergo, l'assistenza in volo, ecc. esigono forme adeguate di accoglienza e di attenzione, come sorrisi e disponibilità al servizio, che possono essere solo esteriori, ma esse fanno parte della stessa professionalità del lavoratore.

Dall'analisi sociologica delle esigenze di opportune manifestazioni emozionali dovute al contesto vissuto deriva anche uno dei concetti fondamentali elaborati dalla Hochschild, quello di "lavoro emozionale" (*emotional work* o *emotional labor*). La Hochschild ha chiarito che: il lavoro emozionale si riferisce più allo sforzo, ossia all'atto del provare, che non al risultato che può essere positivo o meno. Può accadere, infatti, che l'individuo avverta una certa discrepanza tra le emozioni che prova e quelle che gli vengono richieste in ambito lavorativo o nel contesto in cui si trova, e, per ridurre questo conflitto, cerchi di modificare la sua traiettoria emotiva. "Con lavoro emozionale mi riferisco al tentativo consapevole di modificare quantitativamente o qualitativamente un'emozione o un sentimento. [...] Un'azione di controllo non riuscita può comunque tenere traccia dell'ideale che ispirava il tentativo, ed è quindi non meno interessante della gestione del sentimento riuscita. La nozione stessa di tentativo implica un atteggiamento attivo nei confronti del sentimento".<sup>10</sup>

Dal punto di vista sociologico occorre rilevare che "l'elaborazione dei sentimenti può essere operata dall'individuo su se stesso, oppure su altri, o anche essere subita".<sup>11</sup>

<sup>9</sup> RUSSELL HOCHSCHILD E., *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*, Bologna, Il Mulino, 2006. Edizione italiana con Presentazione originale dell'Autrice.

<sup>10</sup> RUSSELL HOCHSCHILD E., *Per amore o per denaro*. o.c., pag. 105.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pag. 106.

Il lavoro emozionale, inoltre, può essere effettuato a vari livelli: a) *cognitivo* quando si modificano i pensieri per cambiare le emozioni ad essi associate; b) *corporeo* quando si cerca di cambiare le manifestazioni somatiche delle emozioni (es. cercare di respirare più lentamente); c) *espressivo* quando si trasforma la gestualità (es. cercare di sorridere).

Più in generale, l'autrice sostiene che si possano regolare le emozioni adottando due strategie:

- *Surface acting* (agire superficiale): manifestando un'emozione ritenuta appropriata (attraverso un comportamento verbale e/o non verbale) ma senza sentirla propria internamente;
- *Deep acting* (agire profondo): modificando l'emozione consapevolmente e internamente, rivalutando, per esempio, la situazione. In questo modo, la persona cerca di provare realmente le emozioni che deve esprimere compiendo uno sforzo più profondo.

A partire dagli studi di Arlie Hochschild sono stati subito sviluppati quadri teorici di riferimento concernenti i vari contesti lavorativi, esaminando anche le conseguenze possibili di tali sforzi. Ad esempio l'insistenza sullo sforzo dovuto al lavoro emozionale può portare più facilmente forme di stress e burnout. Meglio parlare della necessità di sviluppare un'adeguata competenza nel saper regolare le proprie emozioni in sintonia con i contesti professionali e le situazioni concrete, tenendo conto di forme gestionali intermedie rispetto a quelle superficiali e a quelle profonde. Viene inoltre messo in luce che nel quadro delle esigenze di regolazione delle proprie emozioni dovute ai compiti e al ruolo lavorativo da svolgere possono evidenziarsi questioni non banali di natura etica. D'altra parte, ben diversa è la questione quando sono coinvolte persone più anziane e già esperte. Infine, vanno considerate le differenze tra uomini e donne, tenendo conto anche dei loro retroterra familiari.

## 4. Regolare le proprie emozioni nel posto di lavoro

Oggi si è ben consapevoli dell'importanza non solo di un adeguato sviluppo dell'intelligenza emozionale, ma anche della capacità di regolare le proprie emozioni in maniera positiva sia dal punto di vista personale, sia da quello delle esigenze del contesto produttivo nel quale si è inseriti. Gestire le proprie emozioni implica un "costante lavoro emotivo sia sull'aspetto interiore di analisi e consapevolezza delle proprie emozioni, sia su quello esteriore della manifestazione e della comunicazione agli altri. Quello che è certo è che questa capacità sta diventando sempre più uno delle principali competenze personali, o soft skill, richieste non soltanto ai manager, ma a qualunque persona per qualunque lavoro.

ro".<sup>12</sup> La conseguenza evidente è l'importanza di farne un obiettivo educativo sia nella scuola, sia nella formazione professionale iniziale, sia in quella continua, a tutti i livelli. Ma anche la necessità che i docenti e i formatori sviluppino essi stessi forme adeguate di competenza regolativa emozionale sul piano relazionale. Ad esempio, manifestazioni non controllate di collera inducono modelli comportamentali analoghi negli studenti.

In generale il controllo e regolazione delle proprie emozioni è una competenza elementare da promuovere fin dall'infanzia. Una delle fondamentali funzioni esecutive, infatti, può essere così descritta: Il bambino conosce, riconosce e sa dare un nome alle proprie e alle altrui emozioni (gioia, paura, tristezza, collera), sa attivare comportamenti coerenti e sa modulare e controllare le proprie risposte emozionali. Al contrario colui che fatica a gestire le proprie emozioni reagisce in modo esagerato di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione, non riesce a gestire le proprie emozioni, non è capace di calmarsi da solo quando si arrabbia. Inizialmente tale competenza elementare viene promossa, sostenuta e valutata dall'educatore, ma a mano a mano che il bambino cresce questi deve diventare sempre più consapevole della sua importanza, in quanto essa è interconnessa profondamente con le altre competenze elementari che entrano in gioco nel gestire se stessi nello studio nel lavoro. Sia in famiglia, sia nel contesto scolastico le relazioni tra le persone sia adulti, sia bambini o adolescenti sono profondamente segnate sul piano emozionale sia in senso positivo, sia in senso negativo. Esserne consapevoli è il primo passo per collaborare con i formatori nello sviluppare una progressiva capacità di loro governo e valorizzazione. Il cosiddetto clima della classe deriva in gran parte dal sistema relazione ed emozionale presente.

La formazione professionale iniziale deve assumere con grande serietà lo sviluppo dell'intelligenza emozionale e del connesso lavoro emozionale, in particolare di quelli riferibili al contesto professionale nel quale si è inseriti. Basti pensare ai settori turistico-alberghieri, della ristorazione, ma anche della sanità e delle professioni che implicano rapporti tra servizi e clientela. Occorre però anche averne esperienza. Il sistema duale può essere una buona palestra per sperimentare il ruolo che esercitano le emozioni nei rapporti con i colleghi e con i superiori. Divenire consapevoli delle principali emozioni presenti nel mondo del lavoro come collera, tristezza, paura, ma anche gioia, e imparare a governarle fino a trasformare emozioni inizialmente vissute come negative in emozioni positive.

Può essere utile per chiarire la questione accennare a un ambito emozionale assai presente nell'esperienza umana, la collera. La rabbia, o collera, è un'e-

<sup>12</sup> F. R. PUGGELLI, *Emozioni al lavoro*, Milano, Il Sole 24 Ore, 2021, p.50.

mozione con la quale dobbiamo convivere sia che siamo noi arrabbiati, sia che abbiamo a che fare con gente arrabbiata. La sua origine può variare molto: dal contesto familiare a quello sociale e politico, a quello lavorativo. Inoltre la causa può essere esterna o interna. Ad esempio ci si può arrabbiare con noi stessi perché non si riesce a realizzare quanto progettato per carenza di competenza personale, per disattenzione, per un errore banale, per mille altri motivi. Gli studiosi hanno individuato una dinamica che va dalla distruttività alla costruttività, una dinamica che richiede lo sviluppo nel tempo di competenze non solo di natura emozionale, ma più in generale personali, quali quelle appunto denominata soft skills. Certo non è facile gestire se stessi o le relazioni con gli altri quando si è arrabbiati. Ecco perché è importante promuovere il lungo cammino che nel corso dell'esperienza scolastica e formativa ne faccia cogliere la natura e l'importanza nell'imparare a gestirla, soprattutto quando si è portati facilmente verso di essa. La collera può così diventare fonte energetica di azione per cercare di migliorare le situazioni che ne hanno dato origine. Molti movimenti politici sono nati, si sono sviluppati e, alcune volte, hanno avuto successo proprio per la rabbia indotta dalle situazioni vissute. Più personalmente essa può dare origine a progetti di perfezionamento di sé o dell'organizzazione nella quale si è inseriti. Comunque la riflessione critica e darsi il tempo per calmarsi possono nutrire le proprie motivazioni o segnalare le proprie debolezze a cui far fronte.

## 5. Conclusione

In circa quaranta anni di ricerche sul ruolo della dimensione affettiva e delle emozioni nel contesto della vita professionale e delle organizzazioni produttive non solo se ne è evidenziata la centralità, ma se ne sono individuate anche aree di formazione della persona umana in generale e del lavoratore in particolare. La natura dell'intelligenza emozionale è stata via via arricchita di elementi dinamici per cui la tre dimensioni dell'agire umano, cognitivo, affettivo e operativo, si integrano tra loro e diventano il cardine della crescita non solo del lavoratore, come del manager, ma di ogni essere umano. La cura e la promozione di tale dimensione educativa cominciano quindi ben presto, fin dall'infanzia, e devono essere attivate in ogni passaggio educativo e formativo. Quando ci si prepara a entrare nel mondo del lavoro è urgente diventare consapevoli delle sfide che si dovranno affrontare in tale contesto e quindi assumersi l'impegno personale di prepararsi ad affrontarle, certo con l'aiuto dei formatori, ma essendone i primi e finali responsabili.

L'apporto della sociologia, e in particolare degli studi della Hochschild, ha dilatato notevolmente la conoscenza della dinamica personale e sociale della

dimensione emozionale ed ha esteso la consapevolezza del ruolo che essa ricopre nel caratterizzare culture, etnie, politiche, sistemi relazionali, metodologie organizzative e produttive. Nell'ambito lavorativo con l'estendersi del lavoro a distanza e della formazione di team di lavoro virtuali si è ulteriormente resa complessa la dinamica emozionale che sta alla base delle comunicazioni, delle azioni, delle relazioni. La presenza, poi, sempre più invadente delle tecnologie intelligenti, che non solo non provano emozioni, ma che non sono neanche consapevoli di questa carenza, può indurre forme disumane nell'agire dei lavoratori, o azioni non consapevoli di tale carenza.

Possiamo concludere rilevando come a evidenziare ancor più chiaramente la complessità del pensiero e dell'agire umano ha notevolmente contribuito la ricerca multidisciplinare, ma anche lo sviluppo impetuoso delle cosiddette tecnologie intelligenti. Sistemi di valori, principi etici, creatività, affetti, scelte di vita sono tutte realtà umane segnate profondamente da risonanze emozionali, oltreché da sviluppi intellettuali ed esperienziali. La consapevolezza di tutto ciò deve segnare puntualmente l'impegno educativo e formativo.

# Le quattro transizioni nell'epoca della complessità. Il futuro dell'apprendimento

CRISTIANO CHIUSSO<sup>1</sup>

## Introduzione

L'età corrente è stata definita da Morin (1995) come l'età della complessità, in cui tutto è intrecciato e in relazione, in cui la realtà appare instabile e dinamica e non è più riconducibile né interpretabile sulla base di modelli lineari (causa-effetto, stimolo-risposta). Il pensiero dicotomico che, da Cartesio in poi, ha contraddistinto il modo occidentale di guardare al mondo non funziona più: la realtà non appare più bianca o nera, bensì bianca e nera allo stesso tempo.

Ci troviamo di fronte a sistemi, fenomeni e processi che si evolvono attraverso la loro capacità di auto-organizzarsi e nella relazione sistemica di molteplici connessioni e livelli di interdipendenza (Domicini 2017). I sistemi sociali - ma anche quelli fisici e biologici - sono per loro natura complessi, altrimenti non sarebbero sistemi: la somma delle loro parti è qualitativamente superiore rispetto ai singoli elementi che la compongono (De Toni 2024).

Di fronte a questo groviglio, le persone vivono il ritorno alle micronarrazioni individuali dopo il tramonto delle grandi narrazioni che fungevano da collante identitario (Lyotard 1979): il mondo non appare più pensabile nella sua totalità, ma solo nell'ecosistema cui il singolo appartiene.

I giovani, di fronte a questa incertezza sul domani, a loro volta vivono il futuro non più come promessa, come le generazioni dei loro genitori, ma come minaccia: bisognerebbe tornare agli anni Trenta del Novecento per trovare una simile preoccupazione di un'intera generazione di fronte al domani (Benasayag, Schmit 2003).

L'alba del XXI secolo è segnata da una convergenza di trasformazioni di portata storica, un intreccio di cambiamenti che stanno ridefinendo il nostro modo di vivere, lavorare, interagire e persino di pensare. Queste trasformazioni, che identifichiamo come la quadrupla transizione - digitale, ecologica, sociale ed educativa - non operano in silos isolati, ma si alimentano e si condizionano reciprocamente, creando un panorama complesso e dinamico. Comprendere la loro portata e le loro implicazioni è cruciale per navigare il presente e ipotizzare il futuro.

<sup>1</sup> Ricercatore, Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE).

Necessario diventa allora saper leggere le transizioni in atto al fine di poter esercitare la capacità di discernimento, essenziale sul piano esistenziale per comprendere dove sta andando il mondo, fondamentale sul piano professionale per poter seguire la propria vocazione.

## 1. Prima transizione: digitale

La transizione digitale, con l'intelligenza artificiale (IA) al suo epicentro, rappresenta una rivoluzione tecnologica che permea ogni aspetto della nostra esistenza. Lungi dall'essere una semplice evoluzione degli strumenti informatici, l'IA incarna una capacità inedita di elaborare informazioni, apprendere da esse e prendere decisioni con un grado di autonomia crescente.

Floridi (2017) ha definito l'età presente onlife ed è la migliore definizione possibile per descrivere questa interconnessione oramai irreversibile tra l'uomo e la tecnologia; oggi i regni non sono più tre, ma appunto quattro: minerale, vegetale, animale, digitale.

A tal proposito, potrebbe risultare utile la distinzione tra nativi e migranti digitali: se i giovani appartengono alla prima categoria, i secondi, inevitabilmente, appartengono alla seconda. Da qui l'accusa che spesso gli adulti rivolgono ai giovani di vivere dentro i loro telefonini e i loro computer; la stessa accusa, capovolta, potrebbero rivolgere i giovani agli adulti, ovvero di non saper abitare il regno digitale.

L'IA si manifesta in innumerevoli forme nella vita di tutti i giorni. Gli algoritmi personalizzano i nostri flussi di informazione e le nostre scelte di consumo. Gli assistenti virtuali integrati nei nostri dispositivi gestiscono appuntamenti, rispondono a domande e controllano le nostre case intelligenti. Nel settore dei trasporti, l'IA è alla base dei sistemi di navigazione avanzati e sta aprendo la strada ai veicoli autonomi, con implicazioni significative per la mobilità urbana e la logistica. In ambito sanitario, l'IA supporta la diagnostica per immagini, l'analisi predittiva di malattie e lo sviluppo di terapie personalizzate.

Oggi, semplicemente non possiamo pensare alla nostra quotidianità senza lo sfondo digitale che ci aiuta in tutto e per tutto: chi di noi prenderebbe ancora una mappa cartacea per viaggiare in auto da casa verso una città straniera, quando Google Maps ci dice in tempo reale dove siamo, ci informa sul traffico, ci avverte di eventuali code e perfino dei rilevatori di velocità?

Anche il mondo del lavoro e delle professioni è investito dalla transizione digitale. L'impatto dell'IA sul mercato del lavoro è un tema centrale di dibattito: se da un lato l'automazione basata sull'IA ha il potenziale per aumentare l'efficienza e liberare i lavoratori da compiti ripetitivi e alienanti, dall'altro solleva

preoccupazioni riguardo alla potenziale perdita di posti di lavoro, soprattutto in settori con elevata ripetitività. Questa transizione richiede una riqualificazione massiccia (*upskilling, reskilling*) della forza lavoro e la creazione di nuove figure professionali in grado di interagire e gestire i sistemi di IA. Basti pensare che solo 10 anni fa nemmeno esistevano professioni che oggi sono tra le più ricercate - *data analyst, social media manager, web content creator, data protector...*

I formatori hanno il compito importante di informare gli allievi sui trend di mercato, sulle competenze necessarie per affrontare il nuovo mondo del lavoro, sul fatto che la maggior parte di loro, al contrario dei loro genitori, cambierà lavoro più volte nel corso della vita.

Siamo entrati da tempo nel *lifelong learning*, ovvero nella formazione permanente: non è più pensabile che le conoscenze e le competenze acquisite a scuola saranno spendibili nella vita professionale senza un aggiornamento continuo. Se un tempo la vita conosceva una netta cesura tra tempi di apprendimento e tempi di lavoro, oggi i tempi sono sormontati, intrecciati - come tutto, nell'età della complessità.

La crescente pervasività dell'IA solleva questioni etiche e sociali di primaria importanza. La trasparenza degli algoritmi, il rischio di bias e discriminazioni incorporate nei dati di addestramento dell'IA, la protezione della privacy e la sicurezza dei dati sono solo alcune delle sfide che richiedono un'attenta regolamentazione e un dibattito pubblico informato. La governance dell'IA, a livello nazionale e internazionale, è cruciale per garantire che questa potente tecnologia sia utilizzata a beneficio dell'umanità e non a vantaggio di pochi a discapito di molti; vedasi l'aumento delle disuguaglianze e le minacce ai diritti fondamentali della persona: basti pensare ai *social media*, creati con lo scopo di prolungare il più possibile il collegamento dell'utente ai fini di una sua profilazione sempre più puntuale; oppure, sapere che anche il numero di clic e il posizionamento del mouse su una pagina web costituiscono dati preziosi per le piattaforme digitali.

I formatori vivono in prima linea la transizione digitale, che fornisce altresì utili strumenti per la didattica: non si tratta di dividersi tra tecnoscettici e tecnoutusiasti, ma di gestire l'IA con professionalità e responsabilità (Ciasullo 2024).

## 2. Seconda transizione: ecologica

La transizione ecologica rappresenta una risposta urgente e necessaria alla crisi climatica e al degrado ambientale che minacciano la sopravvivenza del nostro pianeta. Il paradigma della sostenibilità implica un cambiamento radicale nel nostro rapporto con l'ambiente, passando da un modello di sfruttamento illimitato delle risorse a uno di gestione responsabile e consapevole.

In discussione sono i nostri comportamenti quotidiani: se consideriamo la terra come un oggetto estraneo alla nostra vita e non come la condizione necessaria per la vita stessa, allora i nostri comportamenti non potranno che essere conseguenti. Come visto sopra, l'inscindibile connessione tra uomo e natura fa sì che l'uomo, secondo il paradigma dell'Ecologia Integrata proposto da Papa Francesco (2015), non sia il proprietario, bensì il custode della terra; egli l'ha ricevuta in dono e, come ogni ospite invitato in casa altrui, dovrebbe in reciprocità portare un dono: l'impegno alla cura della casa comune.

L'uscita dall'antropocentrismo proposta da Papa Francesco è formidabile: al centro dell'universo non c'è più l'uomo isolato e irrelato, ma la relazione tra uomo, natura e Dio. Accettare questo nuovo paradigma significa rivedere completamente i nostri comportamenti, i nostri consumi, i nostri stili di vita; significa iniziare un percorso di conversione ecologica.

La decarbonizzazione del sistema energetico è un pilastro centrale della transizione ecologica. La progressiva sostituzione dei combustibili fossili con fonti di energia rinnovabile - solare, eolica, idroelettrica, geotermica - è essenziale per ridurre le emissioni di gas serra e mitigare il cambiamento climatico. Questo richiede investimenti massicci in infrastrutture, ricerca e sviluppo di nuove tecnologie per lo stoccaggio e la distribuzione dell'energia pulita.

In gioco c'è il modo di produzione della società di mercato, la quale considera le risorse come costi e non come elementi costitutivi della società stessa: la natura segue i suoi cicli nella rigenerazione delle risorse, tempi che la logica del profitto non può rispettare. Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti: l'effetto serra è causato dall'uomo, ovvero dalle sue azioni. Per esempio, allevare miliardi di bovini ha delle ripercussioni fenomenali nella produzione di anidride carbonica da parte degli animali stessi, ma anche nella sottrazione di terreni coltivabili per la nutrizione dell'uomo, destinati invece al pascolo o alla coltivazione di cereali per l'alimentazione degli animali.

La sostenibilità non si limita alla produzione di energia. Implica anche un ripensamento dei modelli di consumo, promuovendo scelte più consapevoli e la riduzione degli sprechi. L'economia circolare, un modello in cui i prodotti e i materiali vengono mantenuti in uso il più a lungo possibile, riducendo la produzione di rifiuti e la dipendenza dalle materie prime vergini, rappresenta un approccio fondamentale per minimizzare l'impatto ambientale delle nostre attività economiche.

La transizione ecologica richiede pertanto una profonda trasformazione dei processi produttivi. L'adozione di tecnologie più pulite, l'efficientamento energetico, la riduzione dell'inquinamento e la tutela della biodiversità devono diventare principi guida per le imprese di ogni settore. Questo può comportare l'adozione di nuovi standard ambientali, incentivi per le pratiche sostenibili e

una maggiore responsabilità da parte delle aziende nei confronti dell'impatto ambientale delle loro attività.

Esistono in Italia le Società Benefit: dal 2016, questo nuovo modello di business comporta che, oltre alle società *for profit* e *no-profit* ci siano le società *for benefit*, società che non pongono il proprio utile come unico scopo del proprio agire, ma lo pongono in relazione ad altri scopi sociali quali il rispetto dell'ambiente, il rispetto dei lavoratori, il rispetto del territorio.

I formatori possono informare gli allievi sull'esistenza di un'economia complementare a quella di mercato che non la può (ancora?) mettere in discussione, ma che può ridurre l'impatto inquinante.

Certamente la corsa all'ultimo modello di iPhone, per fare uno tra gli innumerevoli esempi, non aiuta, soprattutto se il marketing è orientato all'aumento della desiderabilità dell'ultimo telefonino: se lo scopo del mercato è la coazione all'acquisto, il percorso da fare è decisamente in salita. D'altronde, o è l'intera società che concorre alla cura della casa comune, oppure ogni discorso di cambiamento rimarrà nell'alveo delle buone intenzioni.

### 3. Terza transizione: sociale

Le transizioni digitale ed ecologica stanno innescando profonde trasformazioni a livello sociale, rimodellando il modo in cui interagiamo, comunichiamo, partecipiamo alla vita politica e costruiamo le nostre comunità. La società cambia assieme al digitale e al sostenibile: troppe profonde e radicali sono le cesure che le due transizioni stanno causando per pensare che queste non abbiano ripercussioni sul nostro modo di vivere sia come singoli, che come cittadini di una comunità, di un territorio, di un Paese, del mondo.

L'intelligenza artificiale sta influenzando le dinamiche sociali in modi complessi. Le piattaforme digitali, alimentate da algoritmi di IA, hanno trasformato il modo in cui comunichiamo e ci connettiamo, creando nuove forme di socializzazione: non essere connessi, oggi, significa letteralmente essere fuori dal mondo. D'altro canto, mai come oggi viviamo pericoli causati dalla diffusione di disinformazione, alla polarizzazione delle opinioni e al rischio di isolamento sociale. È stato coniato il concetto di post-verità (Lorusso 2018): il cittadino medio non risale alle fonti delle notizie e segue le opinioni che più si avvicinano alla propria visione del mondo, costruendosi in questo modo una verità soggettiva che avrà la pretesa, nei social media, dell'oggettività - che, inevitabilmente, si scontrerà contro altre presunte oggettività. Da qui la polarizzazione delle opinioni, contrapposte come il tifo da stadio.

L'IA sta anche ridefinendo i modelli di sorveglianza e controllo sociale, sollevando interrogativi cruciali sui diritti civili e sulle libertà individuali. Siamo tutti

videosorvegliati: questo dà sicurezza, ma anche controllo. Coi nostri telefonini e computer noi stiamo letteralmente mettendo in piazza la nostra vita privata, ignari di come le informazioni che doniamo gratuitamente verranno usate contro di noi.

La recente legge sull'intelligenza artificiale dell'Unione Europea (*EU AI Act*) ne fa la prima istituzione al mondo a regolamentarne lo sviluppo e l'utilizzo. Il regolamento ha lo scopo di garantire che i sistemi di IA utilizzati nell'UE siano sicuri, trasparenti, tracciabili, non discriminatori e rispettosi dell'ambiente. I sistemi di IA dovrebbero essere supervisionati da persone, piuttosto che dall'automazione, per evitare risultati dannosi (Parlamento Europeo 2025).

A sua volta, la crescente consapevolezza delle sfide ambientali sta portando a un cambiamento nei valori e negli stili di vita. Si assiste a una maggiore attenzione verso pratiche di consumo sostenibile, alla crescita di movimenti ambientalisti e a una crescente domanda di politiche ambientali più ambiziose. La transizione ecologica può anche avere implicazioni sociali significative, per esempio nella creazione di nuovi "lavori verdi" e nella necessità di affrontare le disuguaglianze legate all'accesso alle risorse e agli impatti ambientali.

L'effetto Greta Thunberg non si è ancora sopito in moltissimi giovani, tutt'altro: la consapevolezza ambientale della nuova generazione è un inedito che trasforma profondamente l'agire politico. La domanda è se le questioni sociali verranno altresì collegate alle rivendicazioni green, oppure se la sostenibilità è paradigma a sé che non investe altre sfere della vita sociale.

La transizione sociale è caratterizzata anche da un'evoluzione delle forme di partecipazione politica e di impegno civico. Le tecnologie digitali offrono nuove opportunità per la democrazia partecipativa e per la mobilitazione sociale, ma presentano anche rischi legati alla manipolazione dell'opinione pubblica e alla frammentazione del discorso politico. Comprendere come l'IA e le sfide ambientali influenzino i processi politici e le dinamiche di potere è fondamentale per preservare e rafforzare i sistemi democratici.

Venute meno le grandi narrazioni, immersi nella realtà digitale, l'agora si è trasferita dalle piazze ai telefonini: come impatta questo nel contesto sociale? Come cambia il modo di vivere assieme, di fare comunità, di essere popolo? Queste domande ci chiedono risposte urgenti e competenti.

## 4. Quarta transizione: educativa

Le tre transizioni precedenti pongono sfide inedite al sistema educativo, che è chiamato a evolvere per formare cittadini consapevoli, competenti e capaci di affrontare le complessità del mondo contemporaneo e futuro. La domanda sorge spontanea: è possibile pensare di formare i giovani alle nuove professioni, nel

nuovo mondo del lavoro, senza che il modo di insegnare stesso non venga investito dai cambiamenti epocali in corso?

In un'era dominata dall'informazione digitale e dall'IA, è fondamentale che i giovani sviluppino competenze di alfabetizzazione digitale avanzate, che vadano oltre il semplice utilizzo degli strumenti tecnologici e includano la capacità di valutare criticamente le fonti di informazione, di comprendere il funzionamento degli algoritmi e di utilizzare la tecnologia in modo etico e responsabile.

La consapevolezza ambientale e la comprensione delle sfide ecologiche devono diventare parte integrante del curriculum scolastico a tutti i livelli. L'educazione alla sostenibilità non si limita alla trasmissione di conoscenze scientifiche, ma mira a promuovere comportamenti responsabili, a sviluppare un senso di connessione con la natura e a incoraggiare l'impegno per un futuro più sostenibile. L'educazione alla sostenibilità potrebbe diventare materia di insegnamento professionale, oppure modulo che i formatori declinano all'interno della loro disciplina.

In un articolo precedente (Chiusso 2025) sono stati presentati i nuovi framework di competenze della Commissione Europea: le nuove competenze richieste nell'età della complessità sono molto trasversali e interpellano la persona, prima che il professionista. In un mondo in rapido cambiamento, le competenze socio-emotive come la collaborazione, la comunicazione, la creatività, il problem-solving e l'adattabilità diventano cruciali. Il sistema educativo deve promuovere lo sviluppo di queste competenze, preparando i giovani a interagire efficacemente in contesti diversi e a gestire l'incertezza. Inoltre, la transizione educativa deve incoraggiare una mentalità di apprendimento continuo, riconoscendo che l'acquisizione di nuove competenze sarà una necessità costante nel corso della vita professionale e personale.

Il pensiero critico, una delle nuove competenze, mai come oggi appare un requisito fondamentale del cittadino di domani. Il compito per i formatori non è facile: insegnare il pensiero critico significa sospendere i propri giudizi e cercare di vedere le cose da più punti di vista, confortati da evidenze scientifiche a supporto.

Anche la dimensione etica è ridiventata centrale: come il pensiero critico, fa parte di quelle nuove competenze che non afferiscono solamente agli aspetti professionali del soggetto, ma anche agli aspetti personali. La quarta transizione si espande alla formazione del soggetto non solo come professionista, ma anche come cittadino: nella complessità in cui tutto è intrecciato, nell'apprendimento permanente per cui si impara e si lavora contemporaneamente, la formazione non può che essere integrale.

Le competenze allora non bastano: servono anche i valori e le attitudini personali. L'OCSE (2019) propone la seguente definizione di valori: sono i principi

guida che sostengono ciò che le persone ritengono importante quando prendono decisioni in tutti gli ambiti della vita privata e pubblica; determinano ciò a cui le persone daranno priorità nel formulare un giudizio e ciò a cui si impegneranno nel cercare di migliorare. L'OCSE propone altresì una definizione di attitudini: sono atteggiamenti sostenuti da valori e convinzioni che hanno un'influenza sul comportamento; riflettono una disposizione a reagire a qualcosa o a qualcuno positivamente o negativamente e gli atteggiamenti possono variare a seconda dei contesti e delle situazioni specifiche.

Il formatore si prende cura anche degli aspetti valoriali degli allievi, elementi imprescindibili per aiutarli nel percorrere la strada che porta alla loro realizzazione vocazionale.

## 5. Il futuro dell'apprendimento

La *Quadruple Transition* spinge verso nuovi approcci didattici e modalità formative, ovvero alla riscoperta di vecchi dispositivi che sembrano appropriati al nuovo mondo dei lavori e delle competenze. Di seguito, senza pretesa di esaustività, alcuni possibili dispositivi:

- *Active Learning* (apprendimento attivo): gli studenti devono essere coinvolti direttamente in progetti, attività pratiche e riflessioni critiche; importante è dare loro ascolto, farli diventare protagonisti dell'apprendimento e non discenti passivi;
- *Cooperative Learning* (apprendimento cooperativo): le sfide della sostenibilità e della IA sono complesse e multidisciplinari; quindi, è fondamentale insegnare a lavorare in team e a risolvere i problemi in gruppo; allo spirito competitivo, fin troppo presente nella nostra società, si affianca lo spirito cooperativo poiché lavorare significa confronto e apprendimento continuo;
- *Systemic Learning* (apprendimento sistemico): è importante insegnare agli studenti a vedere connessioni e interrelazioni tra sistemi complessi; sottolinea l'importanza di comprendere come i vari elementi all'interno di un sistema si relazionano e si influenzano a vicenda, piuttosto che concentrarsi su parti isolate;
- *Transdisciplinary Learning* (apprendimento transdisciplinare): la sostenibilità, la IA non si limitano a una sola materia; coinvolgono scienze naturali, economia, etica, tecnologia e altro ancora; il mondo fuori dell'aula non è fatto di saperi separati, bensì interconnessi a più livelli.

D'altro canto, alcuni dispositivi tradizionali possono ancora essere utilizzati, rivedendoli alla luce della complessità:

- le *lezioni frontali* possono ancora servire per trasmettere conoscenze di base, ma potrebbero essere integrate con momenti di dibattito e applicazione pratica;
- i *compiti* sono ancora utili per consolidare concetti teorici, ma dovrebbero includere riflessioni personali e analisi critiche;
- i *casi di studio* sono ancora validi per confrontarsi con la realtà, poter comprendere le fasi di un processo e poterlo comparare alla teoria precedentemente acquisita;
- i *compiti di realtà* sono ancora preziosi perché simulano la realtà e permettono allo studente di imparare facendo e di fare imparando.

Alcune metodologie già esistenti sembrano in linea con il paradigma della complessità:

- *Design Thinking* (pensiero progettuale): un approccio iterativo per risolvere problemi complessi, incoraggiando la creatività e l'immaginazione;
- *Project-based Learning* (apprendimento basato su progetti): gli studenti lavorano su progetti che affrontano problemi; questo approccio sviluppa il pensiero critico e la creatività;
- *Experiential Learning* (apprendimento esperienziale): le attività sul campo, come visite esterne a realtà del territorio, per collegare teoria e pratica, potrebbero risultare importanti;
- *Outdoor Learning* (apprendimento all'aperto): una passeggiata nel bosco vale più di mille discorsi sull'ambiente e sulla natura; è tempo di uscire dall'aula e vivere contesti educativi alternativi.

## Conclusioni

Le quattro transizioni rappresentano un insieme di forze che stanno trasformando il nostro mondo a un ritmo senza precedenti. La loro interconnessione implica che le sfide e le opportunità che presentano non possono essere affrontate in modo isolato: richiedono un approccio olistico e multidisciplinare, una collaborazione tra diversi settori della società e un impegno collettivo per costruire un futuro che sia al tempo stesso digitale, sostenibile, inclusivo ed equo.

La transizione educativa gioca un ruolo chiave in questo processo, fornendo alle nuove generazioni gli strumenti e le competenze necessarie per navigare questi tempi nuovi e contribuire attivamente alla costruzione di un mondo migliore.

La transizione formativa è la transizione meno dibattuta nel discorso pubblico; eppure, essa è altrettanto fondamentale. Il futuro dell'educazione è il futuro del mondo: un compito che non solo vale la pena, ma vale la vita. Nessun mestiere è così fondante quale quello dell'educazione e della formazione: è il principale investimento nel futuro che potremmo fare. Ma è un mestiere che

cambia, che forma in quanto trasforma e il formatore stesso è chiamato oggi a trasformare il suo ruolo.

Il mestiere del formatore non può più essere mero trasmettitore di contenuti: basta un clic al telefonino per disporre di tutto il sapere del mondo. Certo, la formazione professionale ben conosce questo punto, l'importanza della pratica, dell'apprendimento basato sul lavoro. Ma è il ruolo stesso del formatore che si trasforma in facilitazione di processi di apprendimento: la didattica, precedentemente orientata alle conoscenze, si evolve in didattica orientata alle competenze – o, per meglio dire, alle nuove competenze. Il formatore, a sua volta, deve essere persona competente, non solo perché padrone della sua disciplina, ma soprattutto perché sa metterla in connessione con le altre discipline, sa trovare applicazioni pratiche ai suoi presupposti teorici, impara a sua volta nuovi approcci didattici, nuove posture educative, nuovi modelli di insegnamento.

Per concludere, prima una brutta notizia: sul formatore ricade il futuro dell'educazione, una responsabilità formidabile; poi, una bella notizia: il formatore ha in mano il futuro dell'educazione, una sfida esaltante, un compito civico e sociale mai come oggi così importante e urgente.

## Bibliografia

- BENESAYAG M., SCHMIT G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- CHIUSO C., *Le competenze future, le competenze del futuro*, in: Rassegna CNOS 1/2005, Roma, 2025, pp. 49-69.
- CIASULLO A., *Il futuro dell'apprendimento. Progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali*, Milano, Mondadori università, 2024.
- DE TONI A.F., *Decalogo della complessità. Agire, apprendere e adattarsi nell'incessante divenire del mondo*, Milano, Guerini e Associati, 2024.
- DOMINICI P., *L'ipercomplessità, l'educazione e la condizione dei saperi nella Società interconnessa/iperconnessa*, in «Il Nodo. Per una pedagogia della Persona», Anno XXI, n. 47, Cosenza, Falco Editore, 2017, pp. 81-104.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, RaffaelloCortina, 2017.
- FRANCESCO S., *Laudato Si'. Lettera enciclica sulla casa comune*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2015.
- LORUSSO A.M., *Postverità*, Bari, Laterza, 2018.
- LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- PERILLI L., *Coscienza artificiale. Come le macchine pensano e trasformano l'esperienza umana*, Milano, Il Saggiatore, 2025.

## Sitografia

- Parlamento Europeo (2025): <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601ST093804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>
- OCSE (2019), <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>

# Il vangelo della prosperità: un oppio per i giovani?

CHRISTOPHE TCHAWO<sup>1</sup>

## Introduzione

Il Pentecostalismo classico è un movimento di rinnovamento all'interno del cristianesimo. Ha avuto origine dal Metodismo revivalista nel XIX secolo, una posizione sostenuta dagli studiosi nordamericani. In Europa, si sono susseguite molteplici origini del Pentecostalismo, da risvegli spontanei e scollegati, come è successo in altri continenti (Kay 2011:17). Questo movimento ha segnato la storia con il suo dinamismo, la sua espansione e, soprattutto la sua potente pressione propagandistica. Dà grande importanza allo Spirito Santo e segue un'interpretazione letteraria della Bibbia, utilizzando una visione binaria della realtà, dove Dio si oppone a Satana, e Cristo alle forze delle tenebre. Valorizza il parlare in lingue (glossolalia) e la capacità di guarire con le preghiere. Il "vangelo della prosperità" si può considerare come una emanazione o derivato del pentecostalismo.

Nonostante la sua breve storia, il vangelo della prosperità ha influenzato milioni di persone in tutto il mondo. Questa popolarità, accompagnata da controversie, ha attirato l'attenzione di molti studiosi, con ricerche sui possibili collegamenti tra questo vangelo e il capitalismo, le trasformazioni all'interno della stratificazione sociale, l'interscambio tra benedizioni divine e l'autosufficienza privata.

Gli studi sul movimento pentecostale in Africa a sud del Sahara si sono evoluti notevolmente negli ultimi anni, con un'attenzione particolare all'Africa orientale e occidentale. L'Africa centrale e il Camerun in particolare hanno registrato pochissimi lavori in quest'area. In questo studio, ci concentreremo sul "vangelo della prosperità" in questi contesti africani, e a raffronto daremo uno sguardo ai cambiamenti in atto nel vissuto religioso di giovani in Europa.

## Origine, storia e contenuto dell'evangelo della prosperità

Il vangelo della prosperità non è sorto per generazione spontanea, ma si è evoluto in un determinato contesto ed è legato a certi eventi. Diversi autori hanno opinioni divergenti sulla sua origine, sul suo contenuto e sui suoi padri

<sup>1</sup> Docente di Sociologia della Religione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

fondatori. Brogdon colloca la sua nascita negli anni '60 dal Pentecostalismo classico, seguendo gli insegnamenti di Oral Roberts e Asa Alonso Allen (2015: 18). Essi utilizzavano la pubblicazione di libri, le videoconferenze e le predicazioni. (Brogdon 2015: 23-24). Oral Roberts introdusse la spiritualità e le credenze pentecostali al pubblico americano attraverso programmi televisivi, radiofonici e crociate di guarigione (Brogdon 2015: 10).

Oral Roberts enunciò la sua teologia sulla bontà divina e sulla "fede del seme", che produce benedizioni finanziarie. Mentre Asa Alonso Allen vedeva la prosperità come una sorta di liberazione dalla schiavitù satanica (Brogdon 2015:17). Egli contribuì all'articolazione dell'insegnamento della prosperità con numerose pubblicazioni: una miriade di testi e citazioni bibliche a supporto dell'insegnamento della prosperità (2015:20). Le loro opere hanno ispirato e strutturato gli scritti di Kenneth Hagin Sr. (2015:24). La sua prolifica pubblicazione sulla fede, la guarigione, la preghiera, i doni dello Spirito e la prosperità hanno influenzato e contribuito alla nascita della 'Word Church'. I coniugi Copeland, Frederick Price e altri promotori di questa dottrina sono stati tutti ispirati dal lavoro di Kenneth Hagin Sr.

Un esempio di alcuni testi biblici che spesso emergono come punti di riferimento: Dt 28, successo e abbondanza finanziaria, segni di favore divino; Gv 10,10: vita in abbondanza; 2 Cor 8, 9: Gesù è povero perché l'uomo sia ricco; 3 Gv 2: prosperità; Lc 6,38: dare per ricevere (Kay, 2011: 64-65).

Cosa spinge o stimola i giovani africani ad aderire a questo vangelo attraente e allo stesso tempo controverso?

## **Il vangelo della prosperità e la situazione socio-culturale e politica africana**

Il vangelo della prosperità è cresciuto rapidamente e si è diffuso in Africa e tra gli altri paesi anche in Camerun. Tra i fattori che ne hanno determinato la sua proliferazione vi sono le difficili condizioni economiche; la sua forte capacità di proporsi come soluzione rapida e 'infondere' speranza negli uomini, in un mondo lacerato e in crisi.

## **Vangelo della prosperità e le difficili condizioni economiche**

Questo vangelo ha conquistato milioni di seguaci e si è creato un largo spazio nel mondo, senza distinzione di continente, genere, razza, denominazione

e confini. Tale rapido aumento è attribuito al suo messaggio, che si presenta come una risposta a tutti i problemi dell'uomo. In Ghana, Gifford sottolinea il povero contesto socio-politico: nepotismo, corruzione, favoritismi, tribalismo, impunità, ingiustizia sociale (2004:12). Quest' instabile ambiente caratterizzato da malattie, insicurezza, scarsità e povertà, ha favorito la nascita e la moltiplicazione di queste chiese e del vangelo della prosperità. È in quest'ottica che i nuovi pastori ghanesi si sono lanciati nell'imprenditoria religiosa con conferenze stimolanti come: *"Economic Empowerment, out to break the spirit of poverty in Ghana, the need to employ new techniques and methods, Wisdom Keys for Uncommon Success, Organisational efficiency"*. Nel marzo 2001 Murdock ha affermato di essere venuto a seminare e che quello è il giorno in cui ogni ghanese non dovrà più essere povero. Li ha esortati a tirare fuori i portafogli e ad alzarli mentre pregava, ordinando allo spirito di povertà di andarsene. Si soffermò sul principio del seme, invitando l'assemblea a sottoscriverlo (Gifford 2004:66-67). Quello che dai a Dio tramite il pastore si moltiplicherà. Il primo a toccare con mano questa improvvisa abbondanza diventa così il pastore stesso. Queste allettanti proposte di facile successo di cui il pastore si fa emblema ostentando lui per primo agiatezza economica, sono dirette verso un popolo in difficoltà, in ricerca di rapide e radicali soluzioni, sotto pressione per tanti urgenti bisogni.

## ■ La visione dei pastori di fronte a un pubblico in crisi e bisognoso

I sostenitori di questo vangelo, di fronte a un pubblico in crisi e in difficoltà, attribuiscono le loro disgrazie e i loro fallimenti economici all'opera di spiriti demoniaci. Avendo forgiato l'immaginario ghanese attorno alla convinzione di dover dare per prosperare, questi pastori spingono i fedeli con slogan come: "Dio sta aspettando che tu lo benedica e che lui faccia lo stesso con te", di Lance Johnson; "Se ci occupiamo degli affari di Dio, Lui lo farà per noi", o "Dai al Signore e vedrai la prosperità", di Korankye Akrah; "Se non paghi la tua decima, porti la sfortuna su di te", di Agyn Asare (Gifford 2004: 61-62). Tutto ciò ha contribuito a influenzare e a conquistare più seguaci tra le persone in difficoltà. I giovani africani si avvicinano a questo vangelo per raggiungere un migliore tenore di vita.

## ■ Il miglioramento del tenore di vita dei suoi aderenti

Il vangelo della prosperità è una realtà con molte tipologie e paradigmi. I pastori modellano e diffondono la dottrina a seconda della loro storia, del contesto,

del pubblico e dell'obiettivo seguito. In Ghana non mancano ricerche su come questo nuovo cristianesimo potrebbe contribuire a un sistema politico ed economico moderno e globale (Gifford 2004:140-142). I pastori invitano i fedeli a lavorare sodo e a vivere semplicemente, mettendo in pratica i principi della gestione biblica e a condividere in modo disinteressato. Il frutto del loro lavoro, offerto come un seme a Dio tramite il pastore, si moltiplicherà in benedizioni e abbondanza.

Il modello profetico di Prosperità attribuisce la situazione economica dell'Africa allo sfruttamento delle strutture socio-economiche e a un sistema di leadership inadeguato a gestire le questioni relative alla giustizia sociale. Il pastore nigeriano Tunde Bakare (avvocato) critica la cattiva gestione, l'ingiustizia sociale, gli abusi costituzionali e la corruzione. Il modello di trasformazione incoraggia l'ascesa al potere di persone moralmente rette. Il pastore keniota, Margaret Wanjiru ha fornito assistenza sociale e sostegno ai detenuti, nonché formazione imprenditoriale e di leadership. In Zambia, il pastore Nevers Mumba forma i potenziali leader politici e si adopera per raggiungere l'integrità per la leadership nazionale. Egli sottolinea l'abuso di potere e autorità, gli alti livelli di egoismo e la mancanza di carattere nei politici come ostacoli alla crescita economica (Wariboko 2015:48-49). Le chiese dovrebbero impegnarsi direttamente nella fornitura di infrastrutture pubbliche come mezzo per promuovere lo sviluppo economico e un migliore tenore di vita per l'Africa. Tuttavia, molti africani si riuniscono in queste chiese per le soddisfazioni materiali che ottengono e per le migliori condizioni di vita e per acquistare capacità di produrre ricchezza, e non molto per un nutrimento spirituale.

## **L'iniziazione e l'accompagnamento nel crescere in benessere e prosperità**

Questo vangelo ha un notevole impatto sociale, in quanto motiva i membri a perseguire il successo economico. Queste strategie di miglioramento prevedono anche programmi di sensibilizzazione e la fornitura di servizi sociali (Koehrsen 2015:61). Il messaggio pentecostale in questo caso non si limita alle preghiere e al parlare in lingue, ma guarda alla realtà concreta dei suoi seguaci con proposte e misure tangibili e non teoriche.

Ciò che emerge è che la ricerca della prosperità da parte dei "membri del rinnovamento" di Ngaoundéré non è principalmente una questione di magia, ma piuttosto di impegno e duro lavoro per raggiungere un obiettivo prefissato (Sundnes 2015:259). Dato che i bambini imparano per imitazione e da ciò che vedono, crescendo, cercano e seguono modelli per strutturare e progettare la loro vita. Per questo, come molti si identificano con le icone dello sport e della musica, un numero crescente guarda ai pastori come modello di successo in cui identificarsi.

## L'identificazione del pastore con l'evangelo della prosperità

I pastori svolgono un ruolo fondamentale nel funzionamento e nella crescita di queste chiese. Sono loro che definiscono il programma, strutturano la visione e la accompagnano. Vorremmo valutare il rapporto tra i pastori e il messaggio che predicano. Essi sono presentati come il primo esempio e modello della benedizione, contribuendo alla loro identificazione a queste chiese e al suo vangelo.

David Oyedepo della Winners' Chapel (Nigeria) è emblematico al riguardo, perché le testimonianze rese durante le devozioni, le formazioni e le varie pubblicazioni non sono sull'azione della Parola nella vita dei fedeli, né sull'unzione profetica dei fedeli né sui "miracoli compiuti" grazie alla fede di chi crede. Invece, tutti i successi e i prodigi sono ottenuti grazie alla sua personale unzione: la risoluzione di un problema avviene mostrando la sua foto. Queste esperienze contribuiscono a rendere più importanti e influenti questi pastori, senza i quali nulla potrebbe accadere (Gifford 2015:90-91). Queste diverse situazioni in cui i pastori sono posti al centro e resi protagonisti di tutti gli eventi aumentano la loro nomea, stima e visibilità.

Lo stile di vita adottato da questi pastori è come una epifania della prosperità, che viene intesa come evidenza e conferma dell'integrità e dell'efficacia del messaggio che predicano. Commentando il suo stile di vita stravagante, Jim Bakker sostiene che un pastore dovrebbe essere ricco quanto il membro più ricco della sua congregazione. I pastori sono coloro che stabiliscono il ritmo. Sono il punto di riferimento della prosperità che viene data in diretta a loro da Dio.

Il carattere del pastore è centrale ed essenziale per il ruolo che svolge nell'attuazione di questo messaggio; la sua postura, la sua esperienza e il suo approccio sono cruciali e accompagnano la dottrina. Il pastore è l'immagine della prosperità a cui tanti credenti guardano, la sua storia, la sua traiettoria; il suo codice di abbigliamento, la sua residenza, le sue macchine e abitudini alimentari sono tutti interpretati come benedizioni di Dio (Gifford 2004:55). Dopo l'identificazione con i pastori, ci concentreremo ora sulla situazione dei giovani in Europa e in Italia.

## La situazione dei giovani in Italia e in Europa

L'epoca in cui viviamo oggi è segnata da incertezza economica, instabilità globale, progressi tecnologici e transizione demografica. La fede in Europa sta attraversando una crisi (Matteo 2010: 5), quando in Africa, Asia e America Latina si assiste invece a un'espansione forte del cristianesimo, in una molteplicità di sue

manifestazioni (Emery 2017:19). Questa globalizzazione del cristianesimo è accompagnata da una continua ascesa dell'Islam e da una ricerca di spiritualità orientale.

## Contesto socio-economico

Guardando all'Europa oggi concordiamo sul fatto che dalla crisi economica che ha colpito il mondo occidentale nel 2008 si è verificata una maggiore globalizzazione dei mercati e un progressivo indebolimento del sistema di protezione sociale. Molteplici situazioni hanno trasformato drasticamente la condizione dei giovani, ipotelandone la costruzione di percorsi biografici individuali capaci di condurre a una buona transizione nella età adulta entro il terzo decennio di vita come era per precedenti generazioni (D'Ambrosio e Serino 2019:41). Assistiamo a una cultura genitoriale meno capace di accompagnare la crescita, in cui i giovani sono abbandonati al loro destino e sotto l'influenza dei loro coetanei (2017:28). L'assenza dei genitori e la pressione dei coetanei privano molti bambini della loro innocenza, di un modo sano e positivamente evolutivo dell'essere bambini. Neil Postman lo chiama Scomparsa dell'infanzia: Kids Growing Older Young (KGOY) (2017:55-56).

Il fatto che questa generazione sia la prima con una connessione Internet in tasca è una benedizione e allo stesso tempo una fonte di grandi rischi, che esige non meno grande tutela. Essi sono esposti al "copia e incolla", alla superficialità e al multitasking: metodi di accesso al reale/virtuale che hanno conseguenze sulla durata e qualità dell'attenzione prestata ai messaggi, soprattutto quelli che esigono riflessione, con le conseguenze che si possono immaginare sull'apprendimento nelle sue forme consuete, come quelle in atto nella scuola (Pronovost 2003:101). Anche la percentuale di esposizione alla pornografia è così alta: nessun'altra generazione è stata aperta a Internet come loro. White afferma che il 70% di tutti i 18-38enni ne sono spettatori abituali e che l'età per iniziare a vedere questi contenuti è scesa già attorno agli 11 anni (2017:58). Carolyn C. Ross sostiene che la visione precoce di pornografia tra i bambini ha portato ad attività sessuali a più alto rischio, dipendenza dal sesso e violenza sessuale (2017:59-60).

## Contesto religioso

Un'altra caratteristica dei giovani di oggi è il loro crescente analfabetismo religioso/spirituale, con una scarsa conoscenza biblica, l'ignoranza delle basi della fede e della teologia cristiana (Matteo 2010:18). Il mondo secolarizzato e materialista ha portato alla fame di qualcos'altro, ritenuto più importante;

di qui deriva un vuoto spirituale, con tanti che rimangono privi dell'esperienza di Dio e della visione della vita che da essa scaturisce (2017:131). Il vuoto e l'instabilità creati dall'analfabetismo spirituale devono essere colmati, perché la natura detesta il vuoto. Il riempimento di questo vacuum avviene anche attraverso influenze dell'occultismo dove Dio è espulso, i fantasmi insediati, e gli uomini operano senza alcun riferimento a Dio. Le rivelazioni bibliche, i miracoli, i segni, i prodigi, gli eventi straordinari, anziché ricondurre alle verità della fede cristiana, tendono invece a deviare dai modi normali e naturali di operare di Dio, giocando sulla scarsa conoscenza biblica di chi ascolta e diventa oggetto di facili strumentalizzazioni (2017:135). Lo squilibrio, l'instabilità, il vuoto e l'assenza di relazione (Bignardi 2022:171) diventano vantaggi nelle mani dei diffusori della prosperità. A chi è rivolta questa dottrina?

Oggi in Italia e in Europa molti giovani sono affascinati dalla cultura e dalle religioni orientali, nonché dalla spiritualità alternativa (Garelli 2016:8). Nei paesi occidentali l'"ateismo pratico" è in costante aumento, soprattutto tra le giovani generazioni (2016:145). I giovani esprimono spesso un giudizio severo sul ruolo della Chiesa nella società italiana, un'istituzione che considerano vecchia, stanca e malandata (Bignardi 2022:178). Lo sviluppo della tecnologia e delle scienze ha contribuito a un aumento decisivo dello spirito critico e del desiderio di autonomia e libera scelta (Garelli 2016:168), spingendo questi ragazzi a darsi in una vita come se Dio non esistesse cercando altrove il significato di un'esistenza degna e realizzata (2016:9).

Molte cose sembrano sostituire la religione nel modo di essere, negli stili e nelle scelte di vita. La religione non interessa più, poiché credono che non abbiano nulla da offrire (2016:169). Garelli riconosce che i giovani non sono increduli, ma che non si ritrovano nell'immagine della chiesa (2016:173). I giovani italiani in cerca di spiritualità orientale sono aumentati del 5%, mentre la partecipazione ai seminari New Age e ai Nuovi Movimenti Religiosi è cresciuta al 7% e quella ai gruppi di meditazione del 6% (2016:193). I giovani sono interessati alla spiritualità alternativa associata a fenomeni quali esoterismo, spiritualismo, astrologia, ma anche a tradizioni orientali che promettono di facilitare il contatto con il sé interiore attraverso l'armonizzazione di corpo, mente e anima (2016:191). In Italia oggi la percentuale di giovani interessati alla spiritualità non cattolica è in rapida crescita (2016:206).

## ■ Un oppio per i giovani e un pericolo per la società

Il Cambridge Dictionary definisce l'oppio come una droga ricavata dai semi di un papavero e usata per controllare il dolore o per aiutare le persone a dormire.

Può diventare una dipendenza. Questo termine divenne famoso quando fu usato da Karl Marx nel 1844 nell'Introduzione alla critica della filosofia del diritto di Hegel. Marx afferma che la religione è il sospiro della creatura oppressa, il cuore di un mondo senza cuore e l'anima di condizioni senza anima. Cioè, l'oppio del popolo. Vede la religione come uno strumento nelle mani di coloro che sono al potere. La religione come sistema e ideologia è sospetta e apertamente accusata di preservare l'ordine esistente di fronte alla sofferenza e allo sfruttamento dell'uomo (Cipriani 1997: 4; Rosen 1998:6). Da un lato, sostiene che la religione fornisce un miraggio di conforto e speranza agli oppressi promettendo una vita dopo la morte che distrae le persone dal combattere contro l'ingiustizia e la sofferenza che stanno vivendo. Mentre dall'altro, vede l'insistenza sul conseguimento spirituale invece che sui cambiamenti materiali (religione) come un mezzo di pacificazione con lo scopo di impedire agli sfruttati di sfidare la loro situazione di marginalizzazione e chiedere giustizia sociale.

## **Promuove e nutre la gratificazione istantanea**

Questa generazione è definita da alcuni come una generazione "hamburger" o "fast-food" a causa della sua eccessiva ricerca della soddisfazione istantanea e immediata. Questo vangelo è la teoria della performatività che attribuisce grandi valori alle parole pronunciate, invitando i suoi membri a confessare e a rivendicare la loro profezia. Qui Dio è concepito come un grande mago che distribuisce soluzioni automatiche a causa dell'alleanza fatta con l'uomo. La prosperità (successo, salute, ricchezza) promessa da questo vangelo viene raggiunta quando vengono fatte donazioni finanziarie e dichiarazioni guidate dalla fede. Questa grande attenzione alla gratificazione immediata finisce per promuovere una speranza malsana e frettolosa che ostacola la capacità dell'uomo di resistere, perseverare, progettare a lungo termine. Questo vangelo è un oppio in quanto, nel tentativo di soddisfare i bisogni della persona, devia invece la sua attenzione creando in lui un grande disagio. Le sue proposte affascinano facilmente i poveri, i vulnerabili, gli emarginati in cerca di migliori condizioni di vita.

## **Un supermercato di beni spirituali e il commercio della fede**

L'ambiente creato da questo vangelo costringe i suoi membri a ignorare le proprie realtà personali (Mumford 2012: 379) e ad affidarsi a Dio per il cambiamento delle loro condizioni materiali con poche o nessuna implicazione da parte

loro. Le conseguenze sono una negazione della resistenza, un rifiuto della pianificazione a lungo termine e una distorta comprensione della sofferenza e della giustizia che lasciano il posto a un supermercato di beni spirituali.

La crescente infelicità dei giovani li spinge a cercare consolazione e sollievo ad ogni costo. Il vangelo della prosperità ha quattro componenti chiave: fede, ricchezza, salute e vittoria (Bowler 2013: 3) e si basa sulla convinzione che Dio vuole che l'uomo sia materialmente prospero. (Swoboda 2015:7). Questo progetto passa attraverso il principio economico del seminare e raccogliere (Roberts 1970:37), che pone l'accento sui contributi finanziari e materiali come garanzia di benedizioni.

Questo modo di procedere spinge a mettere più importanza su mezzi economici e finanziari e agli investimenti a scapito della moralità, della virtù e della rettitudine. Non si cerca più la salvezza in quanto tale, ma si cerca sempre più la soddisfazione, la felicità e il successo, a volte anche senza condurre una vita retta. Questo incoraggia regali, donazioni e investimenti per l'acquisto di favori e promozioni. L'enfasi posta sui guadagni economici come segno delle benedizioni di Dio ha portato a una ricerca smisurata di ricchezza a danno degli standard morali tra i giovani, perché chi paga di più e/o più maneggia denaro è più benedetto. La tendenza è quella di lottare per la propria salvezza privata, anche al punto di comprarla e talvolta sulla base di un'interpretazione errata della Bibbia.

## Una lettura strumentalizzata della Bibbia

Nella loro ricerca di nuovi orizzonti e nuove adesioni, i suoi promotori investono sulla credibilità e sulla legittimità del loro insegnamento. Lo basano sulla Bibbia e lo presentano come una promessa fatta da Dio. Secondo Brogdon, questo vangelo è costruito su credenze bibliche e argomenti teologici che ribadiscono sempre lo stesso messaggio di fondo, proposti con forti cariche emotive. Affermano che la maledizione del peccato di Adamo è stata sradicata attraverso la morte e la resurrezione di Gesù Cristo (cfr. Romani 5:1-11; Galati 3:10-11). Sostengono che Dio si preoccupa dei bisogni e dei desideri terreni dei suoi figli, Egli vuole che l'uomo prosperi in tutto (Genesi 1:26-28). Tutte queste citazioni fuori contesto falsificano il messaggio principale e trasmettono invece gli interessi dei loro propagatori (Brogdon 2015:36-37). La interpretazione letterale e il metodo di *proof-texting* applicato al loro modo di far riferimento alla scrittura confermano lo scopo di usare passaggi biblici per supportare e difendere la posizione dei pastori (Allen e Swain 2011).

## Conclusione

Il vangelo della prosperità è un fenomeno religioso emerso all'interno del pentecostalismo. L'uso della religione per convincere i seguaci a investire le loro risorse, illudendoli di averne un facile ritorno in prosperità di tipo miracolistico non porta a un reale impegno e cambio sociale. In questo senso diventa come l'"oppio" a cui si riferiva Karl Marx: addormenta e distoglie dalla realtà anziché spingere ad una effettiva trasformazione sociale.

Invece di assolvere alla sua funzione di preparare l'uomo alla liberazione dall'oppressione, dotandolo delle capacità per superare condizioni difficili, tale insieme di predicazioni sembra piuttosto anestetizzare il dolore, trasportare in mondi paralleli e annebbiare la coscienza delle persone bisognose, non risolvendo i loro problemi. Le azioni prodotte da questa dottrina invece di liberare, riabilitare e rafforzare, contribuiscono allo sfruttamento, manipolazione e rovina delle persone che si lasciano irretire da queste facili promesse. È qui che nasce l'urgenza di riformulare la religione assicurandoci che non consista certo in questa specie di sole illusorio che si muove attorno all'uomo (1998:35).

C'è molto di più da offrire rimanendo nel solco dell'annuncio evangelico come è giunto fino a noi nella Chiesa; la sfida che viene da questi movimenti così popolari e alterativi è di riguadagnare come Chiesa la fiducia e la capacità di contatto e comunicazione col mondo giovanile, nei due sensi di marcia. È un incontro che avviene più per attrazione che per propaganda, più nel dialogo ad uno ad uno, che per proclamazioni propagandistiche.

## Bibliografia

- ALLEN M.R. & SWAIN S.R., 'In defence of proof-texting', *Journal of the Evangelical Theological Society (JETS)* 54(3), 2011, pp. 589-606.
- BIGNARDI P., *Metamorfosi del credere. Accogliere nei giovani un futuro inatteso*, Brescia, Queriniana, 2022.
- BOWLER K., *Blessed: A history of the American prosperity gospel*, New York, NY, Oxford University Press, 2013.
- BROGDON L., *An Introduction to the Prosperity Movement: The New Pentecostal Message?* United States of America, Cascades Books, 2015.
- COPELAND K., *The Laws of Prosperity*, USA, Kenneth Copeland Publications, 1974.
- D'AMBROSIO D. e SERINO M., "La differenziazione territoriale delle opportunità per i giovani campani" in RAGOZINI G. e SERINO M. (eds), *Giovani in transito. Prospettive delle politiche giovanili in Campania*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 41-75.
- DAVID W. JONES and RUSSELL S. WOODBRIDGE, *Health, Wealth, and Happiness: How the Prosperity Gospel Overshadows the Gospel of Christ*, Concise Arguments to Counter False Teaching Edition, Kregel Publications, division of Kregel, USA, 2017.
- CRAVERO D., *Esprimersi, emozionarsi, contare. Per una pastorale giovanile che ama il mondo*, Torino, Effatà Editrice, 2021.
- DRØNEN SUNDNES T., "Now I dress well. Now I work hard" - Pentecostalism, Prosperity, and Economic Development in Cameroon, pp. 249-263, in: *Studien zur interkulturellen Geschichte des Chris-*

- tentums, volume 161, Pastures of plenty. Tracing religio-scapes of prosperity gospel in Africa and beyond, edited by HEUSER A., Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2015.
- EMERY WHITE J., *Meet Generation Z*, Michigan, USA, BakerBooks, 2017.
- GARELLI F., *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- RAGOZINI G. e SERINO M. (a cura), *Giovani in Transito*, Milano, Franco Angeli s.r.l., 2019.
- PRONOVOST G., *Comprendre les jeunes aujourd'hui, Trajectoires, temporalités*, Presses de L'Université du Québec, 2003.
- GIFFORD P., *Ghana's Christianity. Pentecostalism in a Globalizing African Economy*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 2004.
- GIFFORD P., The prosperity theology of David Oyedepo, in Heuser A. (Ed). *Pastures of Plenty: Tracing Religio-Scapes of Prosperity Gospel in Africa and Beyond*. Bern, Bruxelles, New-York. Peter Lang Edition, 2015, pp. 83-100.
- MARX K., in *Introduction to Critique of Hegel's Philosophy of Right*, 1843.
- WILLIAM K., *Pentecostalism. A very Short Introduction*. New York, Oxford University Press, 2011.
- KOEHRSEN JENS., "Pentecostal Improvement Strategies. A Comparative Reading on African and South American Pentecostalism", pp. 49-64 in *Studien zur interkulturellen Geschichte des Christentums*, volume 161, Pastures of plenty. Tracing religio-scapes of prosperity gospel in Africa and beyond, edited by A. Heuser. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, 2015.
- MATTEO A., *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra giovani e fede*, SoveriaMannelli, Rubbettino, 2010.
- MUMFORD D.J., 'Prosperity gospel and African American prophetic preaching', *Review and Exposition* 109(3), 2012, pp. 366-385. <https://doi.org/10.1177/003463731210900305>
- ROBERTS ORAL, *The miracle of seed-faith*, Oral Roberts Evangelistic Association, Oral Roberts Ministries, Tulsa, OK, 1970.
- ROSEN M., "Karl Marx" *The Encyclopedia of Philosophy*, 1998.
- SWOBODA A.J., 'Posterity or prosperity? Critiquing and refiguring prosperity theologies in an ecological age', *Pneuma* 37(3), 2015, pp. 394-411. <https://doi.org/10.1163/15700747-03703002>
- WARIBOKO N., "Pentecostal Paradigms of National Economic Prosperity in Africa", in ATTANASI K. et YONG A., 2015.
- WEBER M., *Économie et société*, Paris, Éditions Pocket-Plon, 1995 [1921].



# Il quarto monitoraggio della qualità della scuola cattolica

SERGIO CICATELLI<sup>1</sup>

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha pubblicato da poco il quarto monitoraggio della qualità della scuola cattolica<sup>2</sup>, relativo all'anno scolastico 2021-22. Il ritardo con cui appare la pubblicazione, liberamente scaricabile dal sito [www.scuolacattolica.it](http://www.scuolacattolica.it), è dovuto ai tempi di lavoro dell'Invalsi, che ha fornito buona parte dei dati, ma l'attesa è ripagata dalla quantità di informazioni raccolte. Questo quarto monitoraggio fa seguito ai primi tre, relativi agli aa.ss. 2010-11<sup>3</sup>, 2013-14<sup>4</sup> e 2016-17<sup>5</sup>, a loro volta preceduti da un Rapporto dedicato alla valutazione della qualità nel 2001<sup>6</sup> e da un progetto pilota di ricerca nel 2003-04<sup>7</sup>.

## 1. Il metodo di ricerca

La qualità di una scuola non può essere descritta solo con parametri numerici, ma essi sono indispensabili per documentare e classificare anche gli aspetti qualitativi, tenendo presente che molte risposte sono valutazioni espresse da coloro che - in genere presidi e direttori - hanno risposto ai questionari. Ci limiteremo qui a una breve sintesi, ma il lettore interessato può andare a leggere il testo integrale e scegliere gli indicatori a suo giudizio più interessanti per ricostruire la qualità effettiva delle scuole cattoliche. Senza dimenticare che a tutto va aggiunta la "reputazione" di ciascuna scuola (o dell'intero sistema

<sup>1</sup> Coordinatore scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica, Cei.

<sup>2</sup> *La qualità della scuola cattolica in Italia. Quarto monitoraggio nazionale (anno scolastico 2021-22)*, Quaderni dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università e del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana, Mediagraf, Noventa Padovana 2025.

<sup>3</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica. Anno 2010-11*, a cura di S. Ciatelli e G. Malizia, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2012.

<sup>4</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La qualità della scuola cattolica. Secondo monitoraggio (anno scolastico 2013-14)*, CSSC, Roma s.d. [2015].

<sup>5</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La qualità della scuola cattolica. Terzo monitoraggio (anno scolastico 2016-17)*, Rapporto finale a cura di S. Ciatelli, Roma 2020.

<sup>6</sup> CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2001.

<sup>7</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Monitoraggio della scuola cattolica. Risultati della ricerca effettuata per l'anno 2002-03 [recte: 2003-04]*, a cura di G. Bocca - M. Castoldi - D. Decimo, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2005.

di scuola cattolica), in buona parte è attestata dalla stessa scelta dei genitori di iscriverci i propri figli. Le condizioni economiche poco vantaggiose rendono infatti l'iscrizione a una scuola paritaria cattolica un importante indicatore implicito di qualità.

Il monitoraggio si basa su cinque diverse fonti di informazione:

- 1) dati sul sistema nazionale di istruzione, ricavati da pubblicazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM);
- 2) dati statistici essenziali sulle scuole cattoliche, già pubblicati dal CSSC<sup>8</sup>;
- 3) dati raccolti con un questionario on line del CSSC rivolto a un campione rappresentativo di coordinatori delle scuole cattoliche di ogni ordine e grado nel 2022<sup>9</sup>;
- 4) dati provenienti dai Rapporti di autovalutazione (Rav) compilati nel 2022 da tutte le scuole del sistema nazionale, escluse quelle dell'infanzia<sup>10</sup>;
- 5) risultati delle prove nazionali Invalsi somministrate nel 2022 nelle scuole primarie e secondarie.

Il metodo adottato dal monitoraggio è essenzialmente descrittivo, operando una selezione su un repertorio informativo molto ricco, grazie a una convenzione tra CSSC e Invalsi che ha consentito l'accesso ai Rav delle scuole paritarie cattoliche e ai risultati delle prove nazionali delle stesse scuole.

## 2. Il contesto

La condizione del sistema di scuola cattolica italiana nell'a.s. 2021-22 è riassunta nella Tabella 1, a suo tempo apparsa nel Rapporto annuale del CSSC<sup>11</sup>. Sono dati di contesto, che dal punto di vista qualitativo evidenziano soprattutto le piccole dimensioni delle scuole cattoliche: un pregio, per la cura educativa che può essere assicurata a ogni singolo alunno, ma anche un limite, perché al numero degli iscritti sono legate le entrate e quindi la sopravvivenza di ciascuna scuola.

<sup>8</sup> CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2021-22*, in Id., *Valutare per valorizzare. Scuola cattolica in Italia. Ventiquattresimo Rapporto, 2022*, Scholé, Brescia 2022, pp. 217-56.

<sup>9</sup> Il questionario è stato predisposto per raccogliere dati su aspetti prevalentemente di carattere ecclesiale che non potevano comparire nelle rilevazioni condotte dal Ministero o dall'Invalsi. Il campione è risultato alla fine composto da 738 soggetti, con un livello di confidenza del 95% e un margine di errore del 3%.

<sup>10</sup> Le scuole paritarie cattoliche hanno compilato il Rav in circa due terzi dei casi, oscillando tra il 75,3% delle secondarie di I grado e il 55,4% di quelle di II grado. Pur con questi limiti l'attendibilità dei risultati è da ritenere sufficiente.

<sup>11</sup> CICATELLI S., *Una lenta uscita dall'emergenza (a.s. 2021-22)*, in CSSC - Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Valutare per valorizzare*, cit., p. 222.

**Tabella 1 – Principali parametri del sistema di scuola paritaria cattolica; a.s. 2021-22**  
(escluse Aosta e Bolzano; esclusa anche Trento per la scuola dell'infanzia)

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.	Totale
Scuole (% sul totale)	5.739 (73,3)	1.006 (12,8)	510 (6,5)	574 (7,3)	7.829 (100,0)
Alunni (% sul totale)	302.730 (55,8)	127.546 (23,5)	60.413 (11,1)	51.391 (9,5)	542.080 (100,0)

All'interno del sistema di scuole paritarie quelle cattoliche incidono variamente per il numero di alunni: dall'89,2% delle secondarie di I grado al 41,4% di quelle di II grado. A loro volta gli iscritti alle scuole paritarie arrivavano nel 2021-22 al 9,9% del totale del sistema nazionale di istruzione.

Le scuole cattoliche presentano anzitutto un duplice squilibrio: da un lato, il grosso del sistema è costituito da scuole dell'infanzia; dall'altro, l'insieme è fortemente sbilanciato verso le regioni del Nord, dove si trova il 68,0% degli alunni.

L'evoluzione storica del sistema è segnata da un netto declino nel medio periodo. Dopo un picco raggiunto nell'a.s. 2010-11, in tredici anni, fino al 2023-24, si sono persi complessivamente 225.501 alunni (-30,4%), in gran parte nelle scuole dell'infanzia. Solo nella secondaria di II grado si nota negli ultimi anni una leggera inversione di tendenza. Negli stessi tredici anni sono anche scomparse 1.843 scuole (-19,7%), con una media di oltre 140 all'anno, ancora una volta con il maggior numero di chiusure tra le scuole dell'infanzia (-1.568 = -22,2%).

Sul piano *gestionale* le scuole cattoliche presentano una varietà di formule, con netta prevalenza di congregazioni religiose nelle primarie e nei due gradi della secondaria (dal 56,3% delle secondarie di II grado al 70,0% delle primarie), mentre le congregazioni si fermano al 19,0% nell'infanzia, dove prevale invece il gestore parrocchiale (33,4%). Nell'infanzia è significativa anche l'incidenza di imprese sociali, con il 17,1% di associazioni, il 14,2% di fondazioni e il 7,6% di cooperative, presenti comunque anche negli altri ordini di scuola (dal 14,9% al 19,7%).

Dal punto di vista dell'utenza trova conferma l'immagine delle scuole cattoliche come scuole di élite. Per classificare l'*appartenenza sociale* degli alunni l'Invalsi ricorre a un indice sintetico, l'ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*), articolato in quattro livelli: basso, medio-basso, medio-alto e alto. L'analisi rivela che le scuole cattoliche presentano in media valori di ESCS più elevati, ma soprattutto hanno una forte concentrazione nella fascia sociale più alta, che nella primaria arriva al 63,4% e nella secondaria di I grado all'89,1%. Analoga situazione nel secondo ciclo, dove il livello più alto di ESCS oscilla nei diversi tipi di scuola tra il 73,7% e l'83,4%.

Il *patrimonio edilizio* delle scuole cattoliche è sempre stato di buon livello e sostanzialmente adeguato alla complessità del servizio. Spesso diversi ordini di scuola occupano uno stesso edificio, appositamente costruito per uso scolastico. Un indicatore significativo può essere il rapporto tra il numero di aule disponibili per la didattica ordinaria e il numero di classi attive, che nel 2021-22 è ovunque sovrabbondante, dal 107,0% delle primarie al 122,4% delle secondarie di II grado. La maggior parte delle scuole (60,8%) dichiara di aver fatto investimenti significativi sui propri edifici negli ultimi cinque anni. Il Rav mostra una buona diffusione di attrezzature per la sicurezza e l'inclusione.

La solidità immateriale delle strutture scolastiche può essere testimoniata anche dalla loro *storia*. Nella maggior parte dei casi le scuole cattoliche vantano una lunga tradizione, anche se non mancano scuole di nuova istituzione. In media, l'età delle scuole si aggira intorno al secolo di vita.

### 3. I soggetti della comunità educativa

Il personale delle scuole cattoliche è *in assoluta maggioranza laico*, ma tra i *dirigenti* (che tecnicamente sono chiamati coordinatori) è ancora presente una quota significativa di persone consacrate, che arriva fino al 43,4% nelle primarie. In genere la loro anzianità di servizio e stabilità nella sede è superiore a quella dei dirigenti delle scuole statali. Tra gli *insegnanti*, i laici costituiscono mediamente il 90,4% del totale. La loro stabilità nella scuola è legata al tipo di contratto, che è a tempo indeterminato nel 57,0% dei casi (con un 7,1% che lavora a titolo gratuito).

Un dato qualitativamente importante è la *formazione in servizio* degli insegnanti, i cui contenuti si disperdono in una grande quantità di tematiche, tra le quali prevalgono, nell'ordine, quelle relative a inclusione e disabilità, alle competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento, alla didattica per competenze. Sul piano organizzativo spiccano ovunque le iniziative promosse dalla stessa scuola, che sono autofinanziate in circa due terzi dei casi. A prescindere dai contenuti ci si orienta sulle attività promosse dalla Federazione di appartenenza (46,3%), soprattutto nella scuola dell'infanzia (61,7%), dove il riferimento implicito è alla Fism. Ma l'attenzione è subito dopo rivolta a tematiche pedagogico-didattiche generali (39,4%), che si collocano all'incirca al primo posto nelle scuole primarie e secondarie (che fanno riferimento alla Fidae). Specifica per una scuola cattolica è l'attenzione alla costruzione di una comunità educativa, che raggiunge il 35,1% delle scelte (ma nelle secondarie di II grado è addirittura al primo posto con il 57,7%). Segue la formazione sugli obiettivi formativi fissati dal Ministero (30,8%) e l'approfondimento del progetto educa-

tivo della scuola (26,6%). Minore spazio è dedicato a contenuti specificamente religiosi (13,4%) o relativi al carisma dell'istituto (9,2%), mentre sembra esserci maggiore interesse per le competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti (17,2%). L'educazione personalizzata (11,1%) occuperebbe una posizione più alta se non abbassasse la media la scuola dell'infanzia dove questa metodologia, senz'altro appropriata per un progetto educativo di scuola cattolica, trova minore applicazione.

In relazione agli *alunni* fermiamo l'attenzione sulla presenza di quelli con cittadinanza non italiana (per brevità, stranieri) e di quelli con disabilità, la cui incidenza è descritta nella Tabella 2.

**Tabella 2 – Alunni con cittadinanza non italiana e con disabilità**

	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.	Totale
Alunni con cittadinanza non italiana (% sui rispettivi alunni)	24.080 (8,0)	5.573 (4,4)	1.985 (3,3)	1.500 (2,9)	33.138 (6,1)
Alunni con disabilità (% sui rispettivi alunni)	4.215 (1,4)	3.008 (2,4)	1.460 (2,4)	820 (1,6)	9.503 (1,7)

La percentuale di *stranieri* nelle scuole cattoliche è *lontana* (ma non troppo) da quella delle scuole statali, che nell'insieme arrivano al 10,8%, ma va notato che nel corso degli anni la quota di alunni stranieri è *andata crescendo, parallelamente al tasso di immigrazione. Una maggiore presenza di stranieri è ovviamente impedita dai costi, ma la distanza dalle scuole statali non è incolmabile* e le scuole cattoliche sono per loro natura aperte all'accoglienza e al dialogo interculturale. Si può notare anche la presenza di alunni non cattolici (che ovviamente possono essere anche italiani), che è mediamente pari al 5,4%.

Per gli alunni con *disabilità* le scuole cattoliche registrano in genere una percentuale pari a circa la metà di quella delle scuole statali, sempre per via dei costi aggiuntivi. A fronte di un 3,8% di disabili nelle scuole statali c'è infatti un 1,7% nelle scuole cattoliche. Si nota comunque una crescita costante dei disabili nelle scuole cattoliche, che ancora una volta per loro natura vorrebbero dedicarsi anche e soprattutto a questi alunni. Se rapportiamo il loro numero a quello degli insegnanti di sostegno, troviamo in media un docente di sostegno per 1,9 alunni disabili, grazie a un favorevolissimo rapporto di 1/1,5 nella primaria e a rapporti leggermente superiori a 1/2 negli altri livelli scolastici (con un massimo di 1/2,8 nella secondaria di II grado).

Diverse e significative sono le dinamiche degli alunni con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), che nelle scuole cattoliche sono in percentuale maggiore rispetto alle altre scuole. Il confronto è condotto in questo caso con l'intero sistema nazionale di istruzione (comprese quindi le stesse scuole cat-

toliche)<sup>12</sup> e nel 2021-22 la situazione era la seguente (tra parentesi il dato del sistema nazionale): scuole primarie 2,5% (vs 3,0%); secondarie di I grado 9,6% (vs 6,5%); secondarie di II grado 13,3% (vs 6,7%). Nelle scuole cattoliche, dunque, i casi di DSA arrivano a essere addirittura il doppio rispetto al sistema nazionale, lasciando intendere che, quando non ci sono i costi aggiuntivi del sostegno, le famiglie affidano più volentieri i propri figli con qualche difficoltà alle scuole cattoliche, ritenendo probabilmente di trovare in esse un'attenzione educativa maggiore.

Chiudiamo la panoramica con uno sguardo sui *genitori*, che per una scuola cattolica sono componente imprescindibile della comunità educativa. La loro partecipazione si manifesta anzitutto nei colloqui periodici con gli insegnanti (93,0%), ma anche in attività ricreative di vario genere (33,6%), nella collaborazione concreta alla gestione della scuola (20,9%) e nella promozione di iniziative culturali in accordo con il gestore (15,0%). Il Rav ha misurato la partecipazione alle elezioni per i consigli di istituto (o gli analoghi organismi di partecipazione esistenti nelle scuole cattoliche), che risulta all'incirca doppia rispetto alla partecipazione media rilevata nelle altre scuole (il cui dato è riportato tra parentesi): nelle primarie hanno votato il 53,6% degli aventi diritto (vs 26,1%); nelle secondarie di I grado il 45,3% (vs 23,2%); nelle secondarie di II grado il 40,9% (vs 16,3%). In base alle risposte fornite, le scuole cattoliche primarie e dell'infanzia ritengono di caratterizzarsi per il coinvolgimento dei genitori in circa un terzo dei casi, mentre più di metà delle primarie e secondarie promuovono anche forme di accompagnamento educativo e religioso per le famiglie.

## 4. I processi educativi

L'offerta formativa delle scuole cattoliche corrisponde a quella di tutte le altre scuole italiane, ma si caratterizza per alcuni aspetti particolari.

In relazione all'*orario*, nelle scuole dell'infanzia cattoliche la maggior parte dei bambini (58,3%) fruisce di 40 ore settimanali, con una sensibile differenza tra le aree geografiche (Nord e Centro sopra il 60%; Sud sul 40%). Nelle scuole primarie l'orario settimanale più diffuso è di 30 ore (56,0%), con il tempo pieno di 40 ore attestato sul 19,0%, mentre nelle scuole statali è maggioritaria la scelta del tempo pieno (46,1%), seguito dalle classi a 27 ore (31,0%) e da quelle a 30 ore (18,0%). Nella secondaria di I grado non si notano grandi differenze tra scuole cattoliche e statali.

<sup>12</sup> MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO - UFFICIO DI STATISTICA, *I principali dati relativi agli alunni con DSA: aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023*, Settembre 2024, p. 4.

Nelle secondarie di II grado è necessario segnalare la vocazione umanistica delle scuole cattoliche, tra le quali prevalgono nettamente i licei, con l'83,8% delle scelte rispetto al 51,0% delle scelte per i licei statali.

Significativo può essere l'ampio ricorso delle scuole cattoliche alla quota di *autonomia* del 20% rispetto alle altre scuole (riportate tra parentesi): nelle primarie si arriva al 53,9% (vs 21,2%); nelle secondarie di I grado si raggiunge il 56,1% (vs 20,7%); nei licei si sale al 67,4% (vs 29,1%).

Nel merito delle *scelte didattiche* la Tabella 3 mostra le opzioni qualificanti delle scuole cattoliche, e a prima vista sembra che la scelta principale, condizionata però dall'alto numero di risposte raccolte nelle scuole primarie e dell'infanzia, sia quella di puntare sulla qualità complessiva della scuola senza operare caratterizzazioni particolari. A uno sguardo più analitico si notano però anche le lingue straniere e la didattica personalizzata, insieme al recupero degli alunni più deboli, che risponde alla vocazione originaria delle scuole cattoliche. Per contro, è assai inferiore la valorizzazione delle eccellenze, che emerge solo nelle secondarie di II grado; e anche l'attenzione alla didattica digitale si manifesta solo col crescere del livello di scolarità. Più omogeneo è *lo spazio* dato alla didattica per competenze, che è l'unica voce sostanzialmente uniforme tra tutti gli ordini e gradi di scuola.

**Tabella 3 – Principali scelte metodologico-didattiche delle scuole cattoliche**

Dom.: Quali scelte ha fatto la scuola in campo metodologico-didattico? (max 3 risposte)	Infanzia	Primaria	Sec. I gr.	Sec. II gr.	Totale
Nessuna scelta particolare, perché puntiamo alla qualità di tutta l'offerta formativa	69,3	40,8	31,1	14,1	55,6
Didattica delle lingue straniere	23,7	40,8	50,0	39,4	30,6
Didattica personalizzata	20,5	45,8	44,6	52,1	30,1
Sistematica azione di recupero per i più deboli	18,6	35,8	52,7	46,5	27,5
Didattica per competenze con compiti di realtà	23,3	35,8	24,3	26,8	25,7
Didattica digitale	6,3	27,5	31,1	46,5	16,1
Valorizzazione delle eccellenze	2,1	4,2	12,2	29,6	6,1
Altro	8,2	4,2	4,1	7,0	7,0

Più in dettaglio, circa gli aspetti operativi della progettazione didattica nelle scuole cattoliche sembra esserci un certo deficit di collegialità a confronto con

le altre scuole, dove per esempio è più frequente la progettazione per classi parallele, per gruppi di alunni e per dipartimenti. Sull'adozione di alcune metodologie didattiche colpisce la larghissima diffusione del *cooperative learning*, che forse è spesso scambiato per il semplice lavoro di gruppo e che è *presente quasi ovunque con percentuali equivalenti tra scuole cattoliche e altre scuole*.

Due ambiti complementari della didattica sono il recupero e il potenziamento. Per il *recupero* si ricorre prevalentemente all'articolazione di gruppi di livello all'interno delle classi. Al contrario, i gruppi di livello per classi aperte sono molto meno diffusi. Il cosiddetto sportello di recupero prevale nel secondo ciclo, senza apprezzabili differenze tra scuole cattoliche e altre. I docenti tutor sono invece più diffusi nelle scuole cattoliche che nelle altre. Anche l'aiuto pomeridiano per fare i compiti (una sorta di doposcuola) è di gran lunga più presente nelle scuole cattoliche.

In una logica di implicita personalizzazione, gli alunni più dotati sono invece destinatari di azioni di *potenziamento*, anche in questo caso con gruppi di livello presenti soprattutto all'interno delle classi e molto meno per classi aperte. L'organizzazione di competizioni vede prevalere quelle esterne alla scuola. Le iniziative più diffuse sono corsi e progetti tanto in orario curricolare quanto extracurricolare, con una leggera prevalenza delle altre scuole. Il ricorso a intere giornate dedicate al potenziamento è più diffuso tra le scuole cattoliche.

Un capitolo particolarmente interessante è la prassi adottata nella valutazione del comportamento. La Tabella 4 descrive il quadro analitico dei *provvedimenti disciplinari* adottati e mostra anzitutto come gli episodi problematici siano diffusi in maniera piuttosto omogenea, ma va notato che la rilevazione riguarda il numero delle scuole interessate e non il numero dei provvedimenti, per cui l'incidenza effettiva dei casi potrebbe essere molto diversa.

**Tabella 4 – Provvedimenti adottati nel caso di episodi problematici (% di scuole)**

Provvedimenti	Primarie		Sec. I gr.		Licei		Tecnici		Prof.li	
	Catt.	Altre	Catt.	Altre	Catt.	Altre	Catt.	Altre	Catt.	Altre
Non ci sono stati episodi problematici	15,2	8,4	4,5	1,6	7,0	6,5	0,0	4,4	4,3	2,4
La scuola non ha ritenuto di adottare provvedimenti	0,1	0,3	0,0	0,0	0,9	0,1	0,0	0,0	4,3	0,0
Convocazione delle famiglie dal dirigente	69,8	73,6	89,2	93,2	87,7	82,1	65,9	88,2	43,5	90,3
Interventi dei servizi sociali	8,2	49,0	11,5	62,3	7,5	22,7	2,4	31,8	4,3	47,4
Convocazione degli alunni dal dirigente	52,1	31,3	86,7	80,0	87,2	80,4	68,3	87,4	39,1	89,6
Nota sul diario o ammonizione sul registro	58,8	60,5	86,2	92,4	81,9	84,4	68,3	87,4	43,5	89,2

Colloqui delle famiglie con i docenti	79,5	87,6	91,0	96,3	85,9	87,8	70,7	90,6	43,5	91,7
Consulenza psicologica o sportello di ascolto a scuola	22,9	62,7	43,1	81,6	51,5	76,0	41,5	79,1	26,1	80,6
Abbassamento del voto di comportamento	36,3	35,7	68,7	70,9	76,2	76,5	63,4	81,6	39,1	83,5
Colloquio degli alunni con i docenti	60,4	62,3	86,5	86,1	83,3	81,3	70,7	85,4	39,1	86,1
Lavoro sul gruppo classe	72,0	82,0	83,2	92,2	75,8	75,4	56,1	78,4	30,4	81,3
Sospensione degli alunni	3,8	2,1	32,6	46,5	39,6	33,2	43,9	65,4	13,0	77,4
Sanzioni economiche a carico delle famiglie	0,3	0,5	3,5	3,9	4,0	4,8	2,4	10,9	4,3	13,0
Intervento delle pubbliche autorità	0,8	2,7	2,0	11,7	3,1	7,9	0,0	14,1	0,0	19,6
Attivazione di progetti di educazione alla legalità	35,3	63,4	48,6	81,3	45,8	61,4	34,1	71,8	17,4	76,4
Lavori utili alla comunità scolastica	9,3	5,1	27,1	28,0	25,1	23,7	31,7	35,9	8,7	43,1
Altro	8,5	7,9	8,8	9,2	11,0	7,6	12,2	9,4	0,0	10,6

Quasi nessuna scuola trascura la sua responsabilità educativa e sono tutte uniformemente impegnate a richiamare in qualche modo gli alunni indisciplinati. Tra i provvedimenti più diffusi e omogenei - come prevedibile - figurano la classica nota sul registro e la convocazione degli alunni interessati o dei loro genitori da parte del dirigente o degli insegnanti. Abbastanza frequente è l'abbassamento del voto di comportamento, che peraltro dovrebbe essere una conseguenza quasi obbligata, e si ricorre anche all'attivazione di interventi sul gruppo classe. L'allontanamento degli alunni (la classica sospensione), che stupisce vedere in minima quantità anche nelle primarie, è in genere meno praticata e con proporzioni spesso superiori nelle scuole non cattoliche. Una certa differenza si registra anche nel caso del ricorso ai servizi sociali o alle pubbliche autorità, che intervengono molto poco nelle scuole cattoliche. Anche la consulenza psicologica compare assai poco nelle scuole cattoliche, forse per il costo del servizio o forse per l'efficacia preventiva dell'ambiente educativo. Nell'insieme si può concludere che le scuole cattoliche, pur non essendo del tutto oasi di pace, presentano problematicità comportamentali in misura minore rispetto alle altre scuole. La causa può essere attribuita all'effetto congiunto della selezione sociale dell'utenza e della cura educativa che le scuole si impegnano ad assicurare nei confronti di ciascun alunno.

Tra le modalità di lavoro adottate per l'*inclusione* sono presenti, nell'ordine, la partecipazione a specifiche reti di scuole, la costituzione di gruppi di lavoro ad hoc e il coinvolgimento di soggetti esterni (famiglie, enti, associazioni) nella realizzazione di progetti. In tutti questi casi sono più sensibili le scuole non

cattoliche con percentuali che oscillano tra il 70% e il 90% rispetto alle cattoliche attestata su quote del 50-70%. Le scuole cattoliche sono però impegnate ampiamente (oltre l'80%) nell'adozione di strumenti per l'inclusione, che sono meno diffusi nelle altre scuole.

In relazione alla promozione di *progetti* di vario genere si nota una minore vivacità delle scuole cattoliche, dovuta verosimilmente a motivi economici: la mediana della spesa effettuata per questi progetti nel secondo ciclo è infatti di 2.951 euro per le scuole cattoliche e di 34.583 per le altre. La maggioranza relativa delle scuole cattoliche (40,5%) promuove da uno a cinque progetti, mentre la maggioranza relativa delle altre scuole (44,0%) ne promuove undici o più. Il contenuto dei progetti è ovunque molto disperso.

Per una scuola cattolica sono poi importanti alcune *scelte valoriali* di fondo, in genere poste espressamente alla base del progetto educativo. La rilevazione dipende dal giudizio inevitabilmente soggettivo dei dirigenti delle scuole, ma si nota che la dimensione comunitaria occupa nell'insieme la prima posizione (70,1%), grazie soprattutto alle scelte effettuate nei livelli estremi di scolarità (infanzia e secondaria di II grado); al secondo posto (che per la primaria sarebbe il primo) si trova la formazione umana e cristiana degli alunni (53,4%); al terzo posto i buoni risultati scolastici (47,0%), che sono però importanti in misura quasi doppia nella secondaria di I grado rispetto a quella di II grado, sollecitando una riflessione sulle rispettive finalità implicite. Seguono l'attenzione ai più deboli (40,4%; ma per la secondaria di I grado è al primo posto), il coinvolgimento dei genitori (30,8%), l'offerta di servizi complementari (26,3%) e, in misura del tutto irrilevante, le attività culturali/ricreative promosse per il territorio (4,3%) e il legame con la comunità ecclesiale (2,2%).

Gli strumenti di *comunicazione* del progetto educativo all'esterno sono prevalentemente le giornate di apertura al pubblico (73,0%), il sito web istituzionale (68,7%), i social network (64,9%); ma se limitiamo lo sguardo alle sole primarie e secondarie lo strumento più utilizzato è il web: le scuole dell'infanzia, presumibilmente per le loro piccole dimensioni, ricorrono molto meno (poco più di metà dei casi) a un sito web, mentre le altre scuole lo hanno quasi tutte come canale comunicativo principale. Le pubblicazioni a stampa sono ormai in fondo alla classifica.

La *certificazione di qualità*, generalmente standardizzata su criteri oggettivi, è presente solo nel 18,0% delle scuole cattoliche, pur con sensibili variazioni tra il 14,0% delle scuole dell'infanzia e il 32,4% delle secondarie di II grado. Anche la rilevazione delle attese dell'utenza e del territorio, condotta mediante incontri o questionari, è stata praticata negli ultimi tre anni da poco più di metà delle scuole cattoliche (52,2%), con una distribuzione relativamente omogenea.

La soddisfazione dell'utenza viene misurata in discreta misura: il 30,2% delle scuole non procede ad alcuna rilevazione, ma il 38,6% lo fa per tutte le com-

ponenti della comunità scolastica, in misura crescente col crescere del livello scolastico.

Meritano attenzione, infine, le attività legate alla dimensione ecclesiale delle scuole cattoliche. I rapporti con la *parrocchia* non sono molto frequenti e, prevedibilmente, sono più stretti per le scuole dell'infanzia, in cui spesso la parrocchia partecipa agli organi di governo della scuola (33,4%). Il massimo contatto con la parrocchia si ha solo per le principali attività pastorali, arrivando in media al 30,5% dei casi, con una punta massima del 41,7% nella primaria e un minimo del 12,7% nella secondaria di II grado. Per il resto le scuole hanno rapporti occasionali con la parrocchia perché limitati alle iniziative liturgiche o pastorali (in media 20,9%) o perché il bacino d'utenza è distribuito tra più parrocchie (in media 10,2%, con valori crescenti al crescere del livello scolastico). Nell'insieme, il 12,1% dichiara infine di non avere relazioni stabili con una parrocchia.

Un caso particolare è la presenza di percorsi di *catechesi* per gli alunni della scuola (in media 31,7%), circostanza che è presente soprattutto nelle secondarie di II grado, dove il contatto con le parrocchie è più facilmente perso (45,1%). Anche i genitori vengono spesso coinvolti in percorsi di accompagnamento educativo e religioso specificamente destinati a loro: nell'insieme delle primarie e secondarie si arriva a più della metà di risposte affermative.

In relazione ai soli insegnanti è *stato anche* rilevato quanti di essi svolgano, in aggiunta al proprio orario di servizio, attività integrative o di animazione. Le risposte sono state caratterizzate da una certa reticenza (il 36,4% non ha risposto) e da una scarsa partecipazione (24,1%). La disponibilità di tutti o quasi tutti è stata registrata solo nel 14,1% dei casi, mentre un altro 9,1% rileva la disponibilità di almeno due terzi. Maggiore è invece la partecipazione alle iniziative religiose qualificanti, come sante messe, esercizi spirituali, momenti forti dell'anno liturgico. La partecipazione di tutti o quasi tutti gli insegnanti è segnalata dal 44,4% delle scuole, mentre un altro 21,3% raggiunge almeno i due terzi.

## 5. I risultati di apprendimento

Veniamo infine ai risultati scolastici veri e propri. Il quadro è per sua natura complesso, dovendo tenere conto di promozioni a pieno titolo, giudizi sospesi e bocciature. Se rivolgiamo lo sguardo solo a queste ultime, vediamo che nelle primarie cattoliche i casi sono ovviamente irrilevanti (0,2%) e il Ministero non comunica nemmeno il dato relativo all'intero sistema nazionale. Nelle secondarie di I grado cattoliche gli alunni non promossi sono lo 0,5% contro l'1,5% dell'intero sistema; nel II grado si sale al 5,7% per le cattoliche e al 6,2% per tutto il sistema. Il dato leggermente migliore delle scuole cattoliche può essere

attribuito non tanto alla loro “generosità” valutativa quanto probabilmente a un ambiente di apprendimento più favorevole. L’andamento appare comunque comparabile tra l’insieme del sistema e la parte costituita dalle scuole cattoliche.

Per un confronto più rigoroso il monitoraggio ricorre alle *prove nazionali* somministrate dall’Invalsi, come è noto, per italiano, matematica e inglese. Per l’inglese si distingue il risultato della prova di ascolto (*listening*) da quello della prova di lettura e comprensione (*reading*). Le prove sono somministrate nelle classi seconda e quinta primaria, terza secondaria di I grado, seconda e quinta secondaria di II grado. Per brevità l’analisi si limita alle classi terminali di ciascun livello scolastico, riportando i risultati nella Tabella 5, che distingue anche alcune tipologie di scuole del secondo ciclo.

**Tabella 5 – Risultati delle prove nazionali Invalsi 2022**

	Italiano		Matematica		Inglese ascolto		Inglese lettura	
	Catt.	Altre	Catt.	Altre	Catt.	Altre	Catt.	Altre
Classe V Primaria	64,4	62,0	57,3	55,4	86,0	79,9	86,9	80,3
Classe III Secondaria di I grado	207,7	194,6	205,6	191,7	227,6	206,4	225,0	207,5
Classe V Licei class.-scient.-ling.	199,4	201,0	212,8	215,3	226,7	222,4	217,8	218,7
Classe V altri licei	182,3	181,0	186,1	181,5	205,8	196,7	196,4	192,9
Classe V Istituti Tecnici	172,0	167,6	186,8	182,6	199,0	189,1	189,9	187,9
Classe V Istituti Professionali	158,4	152,5	162,5	162,0	183,3	171,6	174,6	168,8

La diversa scala numerica si spiega con il fatto che nella primaria le prove sono somministrate in forma cartacea e valutate su base percentuale; nei due gradi della secondaria, invece, le prove sono svolte al computer e i loro risultati sono normalizzati con riferimento a uno standard di 200 punti. È facile osservare che i punteggi delle scuole cattoliche sono quasi sempre superiori a quelli delle altre scuole, in alcuni casi in maniera sensibile, con un picco nelle due prove di inglese in terza secondaria di I grado, dove il divario a favore delle scuole cattoliche è di 21,2 punti per l’ascolto e 17,5 per la lettura. Nel secondo ciclo, invece, i licei classici, scientifici e linguistici cattolici fanno registrare in italiano un livello di 1,6 punti inferiore a quello degli analoghi licei di altra gestione e in inglese-lettura un livello di 0,9 punti inferiore.

Questi risultati possono essere naturalmente attribuiti alla qualità delle scuole (e degli insegnanti) ma anche a fattori esterni alla scuola, come il territorio o l’appartenenza sociale, che abbiamo visto essere di gran lunga superiore per gli alunni delle scuole cattoliche. Pur non potendo ridurre solo a quest’ultimo fattore il buon risultato di apprendimento, si deve ammettere che la sua influenza può essere in molti casi importante.

# Politiche educative e Intelligenza Artificiale Tendenze ai livelli mondiale, europeo e italiano

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

Le potenzialità e molteplicità di uso, il suo carattere pervasivo e l'incidenza sul processo decisionale della persona e sui rapporti sociali collocano l'intelligenza artificiale (IA) *al centro* del dibattito scientifico ed etico (Beccalli et alii, 2024). In questo contesto il sistema educativo svolge una funzione rilevante: quella di preparare gli allievi a rispondere alle nuove esigenze lavorative e a fare un uso critico e cosciente dell'IA. L'articolo non offre un panorama generale sul tema, ma si focalizza sulle politiche dell'istruzione e della formazione, proposte dalle organizzazioni e dai governi a vari livelli dal mondiale al nazionale.

## 1. L'Unesco e le politiche educative dell'IA

L'IA sta rapidamente ridefinendo le nostre società, incidendo in maniera determinante su ogni loro ambito, dall'istruzione alla sanità, dal lavoro alle relazioni sociali. L'Unesco, di conseguenza, è impegnata nell'elaborare proposte per formare le nuove generazioni in vista di questo cambiamento epocale. Il prosieguo della disamina è articolato in tre sezioni che vanno da un panorama di insieme ai programmi scolastici fino alle competenze degli insegnanti e degli studenti.

### 1.1. Gli orientamenti generali

L'Unesco ha elaborato degli orientamenti generali sull'impiego dell'IA nei sistemi di istruzione e di formazione (Unesco, 2023b). Tali indicazioni delineano un quadro di riferimento per l'utilizzazione dell'IA nelle istituzioni educative nel rispetto dei principi dell'etica, al fine di potenziare l'apprendimento e di assi-

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

curare che si ricorra alla tecnologia in modo da sviluppare equità, inclusione e diritti umani.

Anzitutto va richiamata la *finalità generale* che consiste nell'assicurare che l'IA concorra in maniera determinante a realizzare un'istruzione di qualità (come previsto negli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030) da declinare, come appena detto, in termini di eguaglianza, inclusione e rispetto dei diritti umani. Questa meta si traduce in una serie di orientamenti che mirano a supportare i responsabili delle politiche, le scuole e gli educatori nell'affrontare con successo le sfide dell'IA e nel valorizzare le opportunità ad essa legate.

Anzitutto, deve essere assicurato a tutti un *accesso equo* alle tecnologie fondate sull'IA, in modo che nessuno studente sia escluso dai relativi benefici a causa della origine socio-economica e culturale. Questo implica disponibilità di infrastrutture adeguate, accesso a internet e formazione per potersi servire di tali tecnologie.

In secondo luogo, vanno garantiti il rispetto della *privacy* e la protezione dei dati. L'uso dell'IA nelle istituzioni di istruzione e di formazione deve osservare criteri rigorosi al riguardo. È essenziale tutelare i dati degli studenti da usi non appropriati o da accessi non consentiti. Le istituzioni educative devono essere trasparenti riguardo alle modalità con cui raccolgono, adoperano e custodiscono i dati.

Una terza linea guida può essere identificata nello sviluppo della *alfabetizzazione digitale* e delle competenze per un inserimento con successo nelle società del XXI secolo. Più in particolare si tratta di introdurre in modo armonico l'alfabetizzazione digitale nei curricula scolastici, in modo da formare i giovani per un futuro in cui le competenze digitali e l'IA svolgeranno funzioni fondamentali; bisognerà preparare gli studenti sia all'uso delle tecnologie, che alla comprensione critica del loro funzionamento e del loro impatto sociale.

Negli orientamenti si dà risalto all'uso *etico* dell'IA in campo educativo, in modo da non cadere in pregiudizi algoritmici e in discriminazioni. Le tecniche di IA devono essere elaborate e adoperate, attenendosi ai valori umani, realizzando l'inclusione e senza perpetuare stereotipi e disparità.

Le indicazioni dell'Unesco prevedono a monte che gli insegnanti vengano preparati adeguatamente all'uso dell'IA in classe. Inoltre, va promossa la predisposizione di programmi di formazione continua per i docenti in servizio. Questi argomenti saranno approfonditi nel terzo paragrafo.

Un'altra indicazione consiste nella raccomandazione di realizzare *ricerche e valutazioni* continue riguardo all'efficacia delle tecnologie dell'IA nell'educazione, per approfondire la conoscenza del loro impatto sugli studenti e sulle pratiche educative, soprattutto studiando l'incidenza a lungo termine dell'IA sullo sviluppo cognitivo e sociale degli allievi. Da ultimo gli orientamenti in esame includono un invito alla *cooperazione* tra i governi, le istituzioni educative, il

settore privato e le organizzazioni non governative per elaborare strategie che consentano l'uso dell'IA in modo sicuro ed efficace nell'educazione.

L'Unesco, pur riconoscendo le molte opportunità che l'IA offre ai sistemi educativi, evidenzia anche le sfide e i *rischi* rilevanti ad essa connessi che devono essere adeguatamente superati quali: i pregiudizi algoritmici nel senso che gli algoritmi possono rispecchiare pregiudizi esistenti come quelli a danno di alcune minoranze; il ricorso eccessivo alla tecnologia che può portare a ridurre il riferimento a interazioni umane decisive, sostituendolo con una fiducia eccessiva negli automatismi degli strumenti tecnologici; una considerazione insufficiente della incidenza delle disparità nell'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

## 1.2. I programmi scolastici

Scendendo nei particolari dei *programmi scolastici*, tenuto conto che la diffusione dell'IA nel mondo del lavoro e nella vita quotidiana sta cambiando profondamente il modo in cui le persone interagiscono tra di loro nella società sia nei Paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo, l'Unesco *raccomanda ai governi* di garantire a tutti i cittadini l'opportunità di apprendere le conoscenze di base in tema di IA, offrendo *programmi di insegnamento* che consentano di raggiungere risultati soddisfacenti in linea con gli obiettivi delle politiche nazionali e delle norme internazionali in tema di diritti dell'uomo e dell'etica (Unesco, 2023a). Inoltre, considerazione adeguata andrà riservata alla promozione della creatività degli allievi in tema di IA e alla comprensione dell'impatto sul piano morale degli algoritmi e dei dati sottesi all'IA. Bisognerà anche adottare un'impostazione di natura umanista nella predisposizione e nell'attuazione dei programmi dell'IA in modo da tutelare i diritti fondamentali delle persone e garantire la realizzazione dell'inclusione, dell'equità e dell'eguaglianza tra i sessi. Il successo di queste indicazioni dipende da una formazione adeguata degli insegnanti.

Dato che nell'IA si riscontra la presenza di parecchie parti interessate, è necessario che i governi si impegnino a *coordinare* le varie forze sociali in modo da assicurare un equilibrio tra tutte le istanze. L'approccio alla elaborazione dei programmi relativi all'IA dovrebbe essere bilanciato, interdisciplinare e cooperativo e nei gruppi di progetto vanno coinvolti gli insegnanti in quanto possono garantire l'applicabilità dei curricula in concreto.

È essenziale poter contare su una base di *dati affidabili* circa la qualità e l'efficacia dei curricula sull'IA. Tuttavia, attualmente gli studi di valutazione di tali programmi sono pochi e mancano del tutto quelli sul tema della loro incidenza sullo sviluppo delle competenze; pertanto si raccomanda di avviare ricerche pilota su tali argomenti.

L'avvio dei programmi scolastici sull'IA richiede a monte la *preparazione degli insegnanti* e la disponibilità di adeguati *sussidi*.

Sul primo punto si ritornerà più ampiamente nel terzo paragrafo mentre sul secondo si raccomanda di verificare la validità dei sussidi e delle attrezzature da fornire ai docenti.

Attualmente i programmi scolastici relativi all'IA sono generalmente o *facoltativi o integrati* nei contenuti delle discipline che vengono concretamente insegnate. L'Unesco raccomanda di sviluppare piani di integrazione di un insieme di argomenti che consentano di favorire l'utilizzazione degli apprendimenti dell'IA e di preparare programmi di insegnamento dell'IA con modalità molteplici che includano tra l'altro anche interventi extrascolastici.

Gli *obiettivi* e i *risultati* di apprendimento dovrebbero essere definiti, tenendo conto dei valori e delle competenze che sono richieste principalmente per lavorare e vivere al tempo dell'IA. In concreto si tratta di preparare una sequenza congruente di attività e di esiti adeguati alle diverse età degli studenti. E lo si dovrà fare in collaborazione con gli esperti dei curricula, gli informatici e i pedagogisti, prendendo in attenta considerazione gli obiettivi finali dei curricula, le ragioni che li giustificano, le interdipendenze fra le materie e le indicazioni delle politiche nazionali.

Quanto ai *contenuti* si dovrà sempre tener conto di tematiche quali: la comprensione dell'IA, le sue applicazioni nella vita quotidiana, gli effetti a livello sociale, la mobilitazione del pensiero creativo, la rielaborazione e la trasformazione dei prodotti. *Come metodo didattico* si raccomanda l'apprendimento per progetti, che dovrebbe contribuire a formare il pensiero critico, lo spirito imprenditoriale e la capacità di lavorare in gruppo. Tuttavia, su questi aspetti ritornerò più ampiamente in seguito.

### 1.3. Le competenze degli insegnanti e degli studenti

L'Unesco ha proposto due nuovi quadri di competenze IA, uno per gli insegnanti e uno per gli studenti (2024 a e b; Benassi, 07.09.2024 e 30.09.2024). La *finalità* consiste nell'offrire orientamenti ai Paesi che intendono sostenere docenti e allievi nel rendersi pienamente conto del potenziale e dei rischi insiti nell'IA al fine di poterla utilizzare in maniera sicura, etica e responsabile nell'istruzione e nella formazione. Inoltre, i due framework non si limitano a fornire una guida tecnica per l'insegnamento dell'IA, ma intendono formare cittadini consapevoli e responsabili, che possano servirsi dell'IA non solo per migliorare la propria vita, ma anche per dare un apporto significativo alla creazione di una società più giusta, inclusiva e sostenibile. Nel prosieguo i due quadri saranno presentati in modo integrato dati i numerosi punti di contatto.

I framework si fondano su *principi* come il rispetto della dignità umana e l'uso inclusivo e sostenibile dell'IA, mettendo in risalto come l'IA debba essere al servizio dell'umanità e non viceversa. Inoltre, essi si organizzano attorno a quattro *dimensioni* principali: mentalità incentrata sull'uomo, etica dell'IA, tecniche e applicazioni dell'IA e progettazione di sistemi IA. A loro volta queste si articolano in tre livelli in progressione: comprendere, applicare e creare.

Ritornando brevemente sulle dimensioni per alcune precisazioni, formare una *mentalità incentrata sull'uomo*, significa sviluppare negli studenti un atteggiamento critico verso l'IA. Essi devono essere resi competenti a giudicare non solo l'efficacia tecnica di un sistema IA, ma anche la sua incidenza sull'umanità e sull'ambiente. Essi vanno preparati a riconoscere la responsabilità umana nella progettazione e nell'uso dell'IA, garantendo che l'"agentività" - cioè la capacità di una persona di agire in modo intenzionale e di esercitare un controllo sul proprio ambiente e sulle proprie azioni - non venga mai pregiudicata dalle macchine.

Quanto alla dimensione "*etica dell'IA*", gli studenti devono capire e rispettare le implicanze etiche connesse all'utilizzo dell'IA, come l'osservanza della privacy, l'eguaglianza nell'accesso alle tecnologie e la non discriminazione. Specialmente bisognerà curare la formazione delle competenze per identificare e prevenire i pregiudizi insiti negli algoritmi e nell'uso dell'IA.

Con l'aspetto "*tecniche e applicazioni dell'IA*" si mira a formare negli studenti una conoscenza valida delle basi tecniche dell'IA, comprensiva dei concetti chiave quali: algoritmi, apprendimento automatico e utilizzazione dei dati per addestrare i sistemi IA. Essa dovrebbe capacitarli ad applicare l'IA a problemi reali, elaborando soluzioni innovative e sostenibili.

La dimensione "*progettazione di sistemi IA*" riguarda gli studenti più avanzati. Infatti, con tale aspetto si vuole promuovere la creatività e l'innovazione, consentendo agli allievi di diventare non solo utilizzatori, ma anche co-creatori delle tecnologie IA.

Come si è detto sopra, le competenze in esame si distribuiscono su tre livelli in progressione. Con quello iniziale, ossia "*capire*", si vuole assicurare una conoscenza di base dei concetti chiave dell'IA, comprensivi dei principi etici e delle implicazioni sociali. In particolare, si pongono i fondamenti per un atteggiamento critico, incoraggiando gli studenti a interrogarsi su quando e come ricorrere all'IA. "*Applicare*" costituisce un gradino intermedio: gli allievi sono formati a servirsi dell'IA in modo pratico e responsabile e sono anche stimolati ad applicare le loro conoscenze a problematiche concrete, affrontando situazioni complesse con l'aiuto dell'IA ed elaborando soluzioni innovative. Il livello più avanzato consiste nel "*creare*". Agli studenti è offerta l'opportunità di progettare nuove realizzazioni, valutando in ogni caso attentamente l'incidenza etica e sociale delle varie applicazioni.

Un elemento trasversale della proposta dell'Unesco è l'integrazione dell'apprendimento tecnico con la maturazione del *pensiero critico e della creatività*. Gli studenti vanno formati non solo nelle abilità necessarie per utilizzare efficientemente i dispositivi dell'IA, ma anche nelle competenze per giudicare criticamente le loro implicazioni etiche e sociali. Tale target è specialmente rilevante in una fase in cui l'IA ha il potere di cambiare interi comparti economici e incidere fortemente sull'esistenza umana e in particolare, di esercitare un impatto sulla privacy, sulla giustizia sociale e sull'eguaglianza.

L'IA non è una tecnologia statica, ma è in costante evoluzione per cui le competenze apprese dagli studenti vanno continuamente aggiornate e accresciute durante la loro esistenza. In questa situazione, il target non è solo portare gli allievi a un dato livello di conoscenze e di abilità, ma soprattutto fornire loro le competenze e gli strumenti necessari per apprendere in modo autonomo e permanente le nuove tecnologie IA che si svilupperanno in futuro. *L'apprendimento continuo* vale sia per i docenti, che per gli allievi, ed è specialmente importante in un mondo in cui varie delle professioni di domani non esistono ancora. Ne segue che non si tratta solo di trasmettere competenze tecniche immediate, ma di formare capacità di pensiero critico e creativo che consentano agli studenti di re-inventarsi nel loro percorso professionale.

In tale contesto particolare rilevanza viene attribuita all'apprendimento *personalizzato*. Ciascun allievo segue un iter di apprendimento unico e le tecnologie IA possono servire per realizzare esperienze educative che si adeguano ai bisogni, agli interessi e alle capacità di ogni studente. L'apprendimento *autonomo* è un altro obiettivo centrale dei framework in una situazione in cui l'innovazione tecnologica richiede un continuo aggiornamento e sviluppo delle proprie competenze. Gli allievi devono essere spronati a diventare attori del proprio apprendimento, facendo ricorso all'IA non solo come a un dispositivo per ottenere informazioni, ma anche come uno strumento per acquisire nuove conoscenze, risolvere problemi complicati e apprendere competenze trasversali.

Un'attuazione soddisfacente dei framework richiede a monte che gli *insegnanti* ricevano una formazione continua e adeguata, che permetta loro di apprendere le conoscenze e le competenze per trasmettere i concetti connessi all'IA in maniera comprensibile e accessibile. In particolare, vanno previsti programmi di sviluppo professionale che forniscano agli insegnanti indicazioni pedagogiche concrete e aggiornate; inoltre, essi dovranno tenere in attenta considerazione gli sviluppi a ritmi accelerati delle tecnologie, tra l'altro, assicurando agli allievi l'accesso a strumenti digitali, piattaforme di apprendimento e materiali didattici innovativi, nonché a corsi specifici sulle nuove frontiere dell'IA, come il machine learning, l'analisi dei dati e l'algoritica.

Un altro elemento fondamentale è l'acquisizione di *metodologie didattiche innovative* oltre la tradizionale impostazione frontale. Gli insegnanti devono essere preparati a servirsi di approcci di apprendimento basato su progetti (Project-Based Learning), in cui gli allievi non solo acquisiscono conoscenze, ma prendono parte attiva alla elaborazione di soluzioni di problemi reali. Invece di apprendere soltanto concetti astratti, gli studenti sono stimolati a sperimentare, progettare e sviluppare soluzioni innovative a partire dai dispositivi dell'IA. Inoltre, si raccomanda l'utilizzazione di piattaforme collaborative che consentano agli insegnanti di condividere le loro esperienze e apprendere gli uni dagli altri.

Secondo i due framework una formazione valida all'IA non può essere attuata in maniera totalmente autonoma rispetto alle strutture sociali e culturali proprie di ogni *comunità*. Pertanto, bisognerà sviluppare la partecipazione attiva delle famiglie, delle organizzazioni locali e dei leader comunitari nel processo di insegnamento/apprendimento. In particolare, le comunità locali possono offrire supporti quali: il sostegno logistico per l'accesso alle tecnologie, l'organizzazione di workshop tematici e la cooperazione con esperti locali nell'ambito dell'IA. A loro volta, le famiglie possono esercitare una funzione centrale nello stimolare l'apprendimento extracurricolare, favorendo l'utilizzazione consapevole e responsabile delle tecnologie dell'IA a casa.

Sempre in questo quadro va collocata la *collaborazione tra scuole e settore privato*. Questa non deve consistere puramente in un addestramento tecnico per l'uso di piattaforme di IA a scopo di profitto, ma deve offrire una formazione che potenzi l'etica, l'inclusione e l'"agentività" umana, ossia la capacità della persona di operare edificando la propria identità, realizzando i desideri, modellando la propria esistenza, ma al tempo stesso rispettando gli obblighi istituzionali.

## 2. L'IA e il sistema educativo secondo l'OCSE

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) svolge un ruolo attivo e rilevante, oltre che nel campo degli studi economici, anche in riferimento ai sistemi educativi in particolare nell'elaborazione di orientamenti e linee guida per l'uso responsabile e sostenibile dell'IA (Oecd, 2024). Incominciando dalla identificazione delle *opportunità* e dei pericoli, viene evidenziato che riguardo alle prime il potenziale dell'IA per migliorare l'istruzione e la formazione è molto consistente: dalla creazione di ambienti di apprendimento personalizzati alla semplificazione del carico amministrativo per i docenti (Oecd, 2023; Vincent-Lancrin e Van Der Vlies, 2021). Dispositivi dell'IA possono servire a individuare i progressi e le carenze degli studenti, ad aiutarli in vari tipi di disabilità, a identificare precocemente gli allievi a rischio di abbandono e a

supportare insegnanti e amministratori nel predisporre interventi adeguati per evitare che lascino la scuola. Altre applicazioni sono previste in aiuto dei docenti allo scopo di personalizzare il loro insegnamento, di ottenere un feedback al riguardo, di ridurre il tempo da impegnare in compiti burocratici in modo da potersi dedicare ad attività didattiche ed educative. L'IA può contribuire a creare comunità educative di insegnanti e di studenti e a rendere l'apprendimento più cooperativo, sviluppando strategie più efficaci.

Non mancano, naturalmente, neppure i *rischi* come quello delle disparità nell'accesso all'IA o della maggiore efficacia dei suoi dispositivi a favore degli studenti abbienti e della minore potenzialità di quelli per gli allievi svantaggiati. I pericoli possono riguardare la privacy, la sicurezza e l'uso delle informazioni personali degli studenti e degli insegnanti. Il ricorso agli algoritmi per effettuare decisioni automatiche riguardo a interventi nel processo di insegnamento apprendimento e nelle ammissioni degli allievi nei percorsi formativi può essere viziato da pregiudizi che discriminano determinati gruppi di studenti. È possibile che si affacci la tentazione di ricorrere a forme di apprendimento che sono facilmente digitalizzabili mettendo a rischio la profondità del curriculum e la qualità dell'insegnamento. Un tempo eccessivo riservato all'IA e alla tecnologia in genere può portare all'isolamento degli studenti in contrasto con quanto emerso durante lo shock pandemico che ha evidenziato l'importanza della relazione insegnante/alunno e della dimensione sociale della frequenza della scuola. Inoltre, gli studenti, demandando a un chatbot automatico la propria competenza di pensare in modo indipendente, potrebbero perdere la capacità di esprimere se stessi (Spitzer, 2024). Non va neppure sottovalutato l'uso scorretto dei dati raccolti sulle prestazioni degli insegnanti.

L'Ocse ha anche elaborato un quadro di *principi chiave* per l'uso responsabile e sostenibile dell'IA (Oecd, 2024). Anzitutto, essi sono centrati sui valori umani e, soprattutto, sull'equità nel senso che le applicazioni dell'IA devono rispettare i diritti fondamentali delle persone, i processi democratici e le diversità. Pertanto, si richiede che tali dispositivi contribuiscano a sviluppare l'inclusività, l'eguaglianza e il benessere delle persone, evitando i pregiudizi, favorendo la diversità, promuovendo la trasparenza e garantendo l'autonomia individuale e l'osservanza dei valori sociali.

Un altro principio chiave è la *trasparenza* e la *"spiegabilità"*. I dispositivi dell'IA devono essere comprensibili in modo da favorire fiducia e facilità di rendicontazione. Si richiede, pertanto, che le applicazioni dell'IA siano trasparenti, e che prevedano indicazioni comprensibili sul loro funzionamento, sulle finalità e sui relativi limiti. A sua volta la *"spiegabilità"* significa assicurare che tutte le decisioni e i processi possano essere capiti da quanti utilizzano i dispositivi dell'IA e che siano offerte delle descrizioni chiare dei dati e degli algoritmi che guidano i sistemi dell'IA.

Un principio fondamentale consiste nella *solidità* e nella *sicurezza* degli strumenti dell'IA che devono essere robusti, affidabili e non esposti a rischi rilevanti di malfunzionamento. I relativi sistemi vanno predisposti in maniera da affrontare con successo eventuali attacchi o possibili errori e da operare in modo sostanzialmente conforme in diversi contesti. Pertanto, bisognerà prevedere processi per ovviare ai rischi connessi con i dispositivi dell'IA quali prove, validazioni e piani di emergenza.

Anche *rendicontazione e responsabilità* rientrano nel quadro in esame e si tratta di predisporre indicazioni precise al riguardo per tutte le parti coinvolte nell'impiego e nello sviluppo degli strumenti dell'IA. È necessario che le organizzazioni che si servono dell'IA definiscano i ruoli e le responsabilità delle persone e delle strutture che gestiscono le applicazioni delle decisioni generate dai sistemi di IA in modo da garantire il rispetto delle normative e degli standard rilevanti a tutela degli utenti e della società

È essenziale pure la *protezione della privacy* e dei dati degli utenti che va salvaguardata, rispettando i diritti e gli standard relativi. Di conseguenza vanno previsti protocolli rigorosi che garantiscano un trattamento appropriato delle informazioni personali da parte dei sistemi di IA e andranno introdotte strumentazioni che consentano di prevenire e di scoprire le violazioni di dati, l'uso scorretto e gli accessi non autorizzati.

Un ultimo principio chiave consiste nella *crescita inclusiva*, nello *sviluppo sostenibile* e nel *benessere umano* nel senso che l'IA deve essere progettata e utilizzata per promuovere lo sviluppo, garantendo al tempo stesso che i relativi vantaggi siano distribuiti in maniera equa e che i sistemi di IA contribuiscano alla sostenibilità mondiale. In un orizzonte più ampio l'utilizzazione dell'IA andrebbe finalizzata ad affrontare le sfide globali quali i cambiamenti climatici e le disuguaglianze, contribuendo tra l'altro a risolvere i problemi delle comunità svantaggiate.

L'Ocse ha anche preparato linee guida e orientamenti più specifici che si riferiscono direttamente alle *politiche educative* nel campo dell'IA (Oecd, 2023; Varsik e Vosberg, 2024; Lancrin e Van Der Vlies, 2021). La finalità è di favorire l'utilizzazione di sistemi di IA a sostegno dell'apprendimento, assicurando contemporaneamente la tutela delle informazioni personali relative agli allievi e sviluppando un loro uso etico e responsabile.

Tra le indicazioni più significative va sottolineata la *promozione di competenze digitali e di competenze trasversali*. Tra le prime vengono segnalate l'alfabetizzazione tecnologica, la comprensione dei dati e l'alfabetizzazione sull'IA stessa. Inoltre, è essenziale che gli studenti siano formati a servirsi delle tecnologie in modo critico, riflettendo su potenzialità e pericoli.

Di etica e *protezione dei dati* si è parlato in generale sopra. Qui va precisato che le scuole e gli enti di formazione devono assicurare che le informazioni rac-

colte siano utilizzate solo per finalità educative e con il consenso informato di genitori e studenti.

L'*inclusività e l'equità* richiedono di promuovere l'eguaglianza nell'accesso ai dispositivi dell'IA per eliminare il divario digitale tra allievi di condizioni socio-economiche e culturali diverse. Di conseguenza si raccomanda in particolare di investire nelle infrastrutture e nelle competenze digitali dei docenti per assicurare che tutti gli studenti possano avvantaggiarsi delle potenzialità insite nell'IA.

Un'altra linea guida consiste nello *sviluppo e nell'adattamento degli strumenti educativi* basati sull'IA in modo da renderli rispondenti alle caratteristiche personali degli studenti. In particolare, tali dispositivi possono fornire un sostegno personalizzato, agevolando gli allievi nel compito di ovviare alle proprie carenze e consentendo agli insegnanti di seguirne meglio i progressi.

È anche fondamentale predisporre per *i docenti* una *formazione continua* che fornisca loro le competenze necessarie per servirsi dell'IA in modo efficace e sicuro. Si dovrà trattare di percorsi formativi mirati che capacitino gli insegnanti a integrare l'IA nei loro metodi didattici.

I sistemi di IA vanno utilizzati anche per la *raccolta e la disamina* dei dati educativi al fine di sviluppare le politiche educative e le prassi didattiche. In particolare, queste analisi possono servire a predisporre strategie più efficaci e informate, che si adeguino alle caratteristiche delle diverse situazioni scolastiche e formative.

### 3. IA e politiche dell'educazione secondo l'UE

Prima di occuparci specificamente dell'integrazione dell'IA nei sistemi di istruzione di formazione, è opportuno offrire indicazioni generali sull'Unione Europea e l'intelligenza artificiale.

#### 3.1. L'UE e lo sviluppo e dell'intelligenza artificiale

L'approccio assunto si presenta *proattivo e regolamentato* e punta ad equilibrare innovazione e tutela dei diritti fondamentali (Natale, 2024; Neuwirth, 2022). In particolare gli orientamenti si focalizzano su principi etici, sicurezza, trasparenza e responsabilità.

L'Unione Europea ha sviluppato una proposta di *regolamento* sull'intelligenza artificiale l'"AI Act" che introduce un approccio basato sul rischio, classificando i sistemi di IA in diverse categorie (Natale, 2024; Neuwirth, 2022; Balestrieri, 2024). In pratica esso prevede quattro livelli di rischio: minimo (come videogiochi con intelligenza artificiale e filtri anti-spam), limitato (come chatbot), alto

(come l'assegnazione di punteggi a esami scolastici e professionali, strumenti di analisi dei CV che classificano i candidati per il lavoro, la valutazione delle prove in tribunale e la chirurgia assistita da robot) e inaccettabile (come tutto ciò che costituisce una chiara minaccia per la sicurezza, i mezzi di sussistenza e i diritti delle persone, quale ad esempio, l'assegnazione di un punteggio sociale da parte dei governi). Per il primo livello non sono previsti interventi, mentre l'ultimo livello è totalmente vietato<sup>2</sup>.

Va anche ricordata la *Strategia Europea* sull'Intelligenza Artificiale, che è stata deliberata nel 2018 e che si propone come finalità generale di favorire lo sviluppo dell'IA in Europa in modo etico, sicuro e competitivo (Neuwirth, 2022; Natale, 2024). I target fondamentali sono: supportare l'innovazione e la ricerca nell'ambito dell'IA, con lo scopo di attrarre investimenti pubblici e privati; assicurare che lo sviluppo dell'IA rispetti i diritti umani e promuova la fiducia nei sistemi di IA; elevare il livello delle competenze digitali dei lavoratori dell'UE, garantendo che i cittadini siano formati per le nuove opportunità di lavoro dovute all'IA; realizzare infrastrutture affidabili e un ambiente sicuro per la condivisione dei dati a livello europeo.

Inoltre, nel 2019, l'UE ha pubblicato le *Linee guida etiche* sull'intelligenza artificiale affidabile (Neuwirth, 2022; Natale, 2014). Esse si articolano in sette principi fondamentali, mirati ad assicurare l'affidabilità dell'IA e l'osservanza dei diritti umani e dei valori europei. Si incomincia dall'ambito dell'azione umana e della supervisione nel senso che si richiede ai dispositivi di IA di sostenere le scelte umane senza, però, compromettere la libertà delle persone. Robustezza tecnica e sicurezza stanno a significare che gli algoritmi devono essere garantiti, affidabili e capaci di gestire errori o malfunzionamenti. Vanno previste la tutela della privacy e un'utilizzazione dei dati nel rispetto delle norme del relativo regolamento generale. Un altro principio è la trasparenza per cui le applicazioni dell'IA saranno trasparenti, spiegabili e comprensibili. La prevenzione dai pregiudizi e dalle discriminazioni garantirà nei sistemi di IA diversità, parità ed equità. Dai dispositivi dell'IA ci si aspetta un apporto fondamentale al benessere sociale e alla sostenibilità ambientale. Vanno, infine, definite responsabilità chiare per le decisioni e le azioni basate sull'IA.

La Commissione europea ha approvato il 9 aprile scorso l'"AI Continent Action Plan", un progetto ambizioso per collocare l'UE nel ruolo di leader mondiale in tale ambito (Paliotta, 14.04.2025). Il Piano si articola in cinque settori strategici, tra cui va ricordato il potenziamento delle competenze e dei talenti

<sup>2</sup> Vi sono Autori che ritengono insufficiente la regolamentazione dell'UE per "impedire ai criminali malintenzionati di accedere in modo incontrollato a conoscenze specialistiche che potrebbero causare la morte di molte persone" (Spitzer, 2024, pp. 299-300).

attraverso lo sviluppo dei sistemi dell'istruzione, della formazione e della ricerca, anche agevolando percorsi di immigrazione legale per lavoratori altamente qualificati non-Ue e prevedendo facilitazioni per il rientro in patria di ricercatori europei qualificati. Il Progetto costituisce un tentativo estremo di recupero, anche se, al tempo stesso, evidenzia un serie di occasioni mancate e carenze rilevanti.

### 3.2. Politiche educative dell'UE e Intelligenza Artificiale

L'UE ha elaborato una serie di orientamenti sull'IA e l'educazione, al fine di sviluppare l'utilizzazione responsabile, inclusiva e etica dei sistemi di IA nel campo dell'istruzione e della formazione (Neuwirth, 2022; Nikolinakos, 2023; Balestrieri, 2024). Queste indicazioni rispecchiano le priorità dell'UE nell'assicurare che i dispositivi dell'IA siano applicati in modo da migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, proteggendo al tempo stesso i diritti umani e la sicurezza dei dati personali.

Presupponendo le indicazioni richiamate sopra su etica e regolamentazione dell'IA circa il suo uso responsabile e rispettoso delle norme morali, possiamo ad esaminare le aree chiave dell'*integrazione* dell'IA nei sistemi educativi<sup>3</sup>. Una di esse consiste *nell'apprendimento personalizzato*: infatti, i dispositivi dell'IA sono in grado di adeguare i percorsi formativi alle esigenze e al grado di conoscenza e di competenza di ciascun allievo. Inoltre, applicazioni dell'IA possono essere usate come *tutor virtuali*, se offrono un aiuto individualizzato agli allievi o un feedback in tempo reale. Sono possibili anche *analisi predittive* nel senso che per il tramite dei suoi dispositivi si possono esaminare dati educativi e prevedere tendenze, come per esempio il pericolo dell'abbandono, consentendo di intervenire preventivamente.

Un altro ambito è quello della *formazione* dei docenti e degli allievi all'utilizzazione dell'IA (Balestrieri, 2024 e i documenti della nota 3). Tra i target perseguiti vanno ricordati obiettivi quali: promuovere le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti, comprendendo pure la capacità di capire e usare i sistemi di IA in modo critico; offrire una formazione specifica, organizzando corsi e programmi per aiutare gli educatori a integrare l'IA nella didattica; preparare gli studenti a ovviare ai rischi dell'IA, educandoli sull'etica digitale, sulla tutela dei dati e sulle criticità dell'IA.

L'UE sottolinea l'esigenza che l'integrazione dell'IA nei sistemi educativi non causi nuovi divari, ma anzi favorisca l'*inclusione*. Pertanto, bisognerà assicurare

<sup>3</sup> In proposito vanno citati due documenti: DigCompEDU e DigComp 2.2, che forniscono, il primo, il quadro delle competenze digitali degli educatori e il secondo dei cittadini (Punie e Redecker, 2017; Repubblica Digitale, 22 febbraio 2024).

l'accesso alle tecnologie dell'IA a tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro condizione socio-economica, culturale e geografica. Inoltre, si dovrà garantire l'inclusione degli allievi con disabilità e l'IA può offrire sistemi avanzati per favorire il loro apprendimento, come software di lettura vocale o interfacce accessibili.

L'UE promuove la *ricerca* nell'ambito dell'IA applicata all'educazione attraverso finanziamenti e programmi di collaborazione (Neuwirth, 2022; Natale, 2024). Le forme più diffuse sono: progetti di ricerca, come quelli finanziati dal programma "Horizon Europe", che si propongono di investigare nuove modalità di servirsi dell'IA per migliorare i sistemi di istruzione e di formazione e di capire più adeguatamente la sua incidenza sull'educazione; costituzione di partnership pubblico-private nel senso che l'UE promuove la cooperazione tra istituzioni educative, imprese tecnologiche e enti di ricerca per realizzare applicazioni innovative fondate sull'IA.

È, inoltre, molto rilevante che l'UE ammetta che l'IA non è solo una problematica tecnica, ma anche *culturale e sociale* (Natale, 2024; Nikolinakos, 2023). A tale fine incoraggia: la discussione pubblica su come l'IA possa influenzare l'educazione coinvolgendo anche famiglie, studenti e comunità educative; la diversità culturale nel senso che i sistemi di IA devono rispettare le differenze linguistiche e culturali presenti nell'UE, adeguandosi al pluralismo delle condizioni nazionali.

#### 4. L'IA in Italia tra opportunità e diseguglianze

Gli orientamenti del *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (MIM) italiano in tema di IA e innovazione digitale si propongono di modernizzare il sistema educativo mediante interventi che integrano tecnologie avanzate e metodologie innovative; essi si conformano agli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che attribuisce una importanza speciale all'educazione digitale e alla lotta contro i divari in questo ambito, promuovendo un'istruzione inclusiva e di qualità (La sfida dell'intelligenza artificiale, 2024; Malizia et alii, 2023 e 2024). Tra le principali linee guida va anzitutto ricordata quella della promozione del ricorso alle applicazioni dell'IA e degli altri dispositivi digitali per migliorare l'apprendimento personalizzato, la gestione scolastica e le attività di orientamento. Gli strumenti digitali sono integrati nei moduli curricolari per favorire lo sviluppo di competenze digitali fondamentali (Ferraro, 2024). Un altro ambito di intervento consiste nella introduzione di figure specializzate e strumenti digitali. Infatti, dal 2023, nelle scuole sono previsti moduli orientativi obbligatori, che comprendono 30 ore annuali di formazione sia curricolare che

extracurricolare mediante, tra l'altro, il ricorso a dispositivi digitali come l'E-portfolio, che è una piattaforma che permette di monitorare il progresso degli studenti e di perfezionare le competenze acquisite. Inoltre, sono state istituite le figure del "docente tutor" e del "docente orientatore", che svolgono le funzioni di guidare e valutare gli studenti durante il loro iter formativo. È stato organizzato un programma sistematico di formazione per gli insegnanti, che offre corsi specifici sull'utilizzazione delle tecnologie digitali e dell'IA, allo scopo di assicurare un inserimento efficace di questi dispositivi nei processi di istruzione e di formazione. Un altro orientamento è costituito dalla cooperazione con il mondo esterno instaurando rapporti con le imprese, le università e altri enti; le scuole sviluppano il ricorso alle applicazioni dell'IA e delle altre tecnologie digitali per collegare i percorsi scolastici con il mondo del lavoro e della ricerca.

Quelle elencate sono le indicazioni in linea di principio, ma qual è la situazione reale dell'IA nelle aule scolastiche del nostro Paese? La diffusione dell'IA nel nostro sistema di istruzione è già un *dato di fatto* (Eurispes, 21 febbraio 2025). Effettivamente, i due terzi quasi degli studenti fra i 16 e i 18 anni dichiara di far ricorso all'IA per preparare i compiti e scrivere saggi; a sua volta più della metà degli insegnanti utilizza l'IA per scopi didattici, ma solo l'11% ritiene di averne una conoscenza approfondita. Sono andamenti che tenderanno a crescere ma la soluzione non è vietarne la diffusione, ma impegnarsi a sviluppare un contesto digitale etico e sicuro pure nel sistema educativo, in cui i dispositivi dell'IA diventino strumenti efficaci di supporto a studenti e docenti, senza aumentare le disparità o livellare contenuti e proposte.

Contemporaneamente, in Italia come in un numero crescente di Paesi, è stato *proibito* nell'anno 2024-25 l'uso dei telefoni cellulari dalla scuola materna fino alla media, anche per fini didattici ad esclusione dei casi in cui sia espressamente previsto da piani educativi o didattici personalizzati. "Le politiche nazionali, dunque, da un lato cercano a fatica di introdurre soluzioni per integrare l'Intelligenza Artificiale nel sistema scolastico in modo costruttivo e accessibile a tutti, dall'altro introducono meccanismi che scoraggiano l'uso incontrollato e inconsapevole delle nuove tecnologie" (Eurispes, 21 febbraio 2025).

Una problematica, che può pregiudicare il ricorso ai dispositivi dell'IA nel nostro sistema educativo, consiste nel rischio di accentuare le *diseguaglianze* già presenti, come le disparità territoriali tra le scuole del Settentrione di solito più attrezzate e avanzate nell'uso di strumenti digitali per l'apprendimento, rispetto al Mezzogiorno dove l'utilizzazione è più ridotta. Se in media poco meno della metà delle scuole italiane (47%) può contare su una connessione in fibra ottica, in Regioni come la Lombardia e il Veneto si raggiunge il 60% circa, mentre in Sicilia e Calabria non si va oltre il 40%. La condizione sfavorevole degli studenti del Meridione e delle Isole riguarda anche la disponibilità di strumenti adeguati

di IA, con un rapporto dispositivi/studenti di circa 1 a 3, mentre nel Settentrione esso migliora, diventando di 1 a 1,5.

Oltre alle criticità infrastrutturali di alcuni territori, va menzionata pure una distribuzione diseguale delle competenze digitali che evidenzia ancora una volta lo svantaggio del Meridione, tanto fra gli adulti quanto fra i ragazzi e anche un'allarmante disparità di genere. Per la precisione, l'Italia si colloca nell'UE al quintultimo posto con il 45,8% per livello di competenze digitali di base della popolazione e con una differenza in negativo del 10% rispetto alla media europea. Pertanto, sembra impossibile che possa raggiungere nel 2030 l'obiettivo fissato dalla UE nel Piano "Digital Decade" dell'80% dei cittadini con competenze digitali almeno di base (In Italia mancano ancora le competenze digitali di base..., 02.03.2025).

Di fronte alle problematiche che ostacolano il pieno impiego dell'IA come valido strumento di supporto alla didattica, gli orientamenti del MIM citati sopra non appaiono adeguati sul piano concreto, come risulta *insufficiente* la sperimentazione relativa all'IA lanciata sempre dal MIM che include 15 classi di scuole superiori ripartite fra Lombardia, Abruzzo, Marche e Toscana. Il progetto, che si estenderà per due anni mira a migliorare la personalizzazione dell'insegnamento e a diminuire le disparità educative e si caratterizza per un'attenzione speciale agli studenti con difficoltà di apprendimento o in situazioni socio-economiche e culturali svantaggiate. Se la sperimentazione si dimostrerà efficace, essa sarà applicata a livello nazionale entro il 2026. Sarà coinvolta anche la formazione dei docenti, il cui insegnamento non dovrà essere ridimensionato dai dispositivi dell'IA, ma piuttosto integrato e reso più flessibile. Intanto, due Regioni, la Lombardia e il Friuli-Venezia Giulia, hanno pubblicato ciascuna un documento di linee guida sull'utilizzo dell'IA nell'istruzione.

Come ha dichiarato l'Unesco, le *risorse* destinate dai governi per l'IA devono essere aggiunte e non sottratte agli investimenti ordinari per l'istruzione, un tema problematico in Italia, dove la spesa pubblica per l'istruzione si colloca al di sotto sia della media europea che di quella dei paesi Ocse. L'Italia è seriamente impegnata nella sfida di integrare l'IA nell'insegnamento, ma sembra non aver accolto ancora appieno l'obiettivo più rilevante: renderla uno strumento capace di colmare i divari esistenti - territoriali, sociali e di genere.

Un progresso si è registrato con la bozza delle Nuove Indicazioni Nazionali, pubblicata l'11 marzo 2025 che parlano di una integrazione prudente e critica dell'IA nella didattica con un ruolo centrale degli insegnanti (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 11 marzo 2025; Nuove Indicazioni Nazionali, 17.03.2025, 24.03.2025, 31.03.2025, 07.04.2025, 14.04.025; Siped Direttivo, 25.03.2025). Certamente nella bozza viene assegnato un ruolo centrale alle competenze digitali; tuttavia, globalmente l'IA resta una presenza piuttosto marginale nel

documento anche perché dei contenuti multimediali si dice che mai potranno promuovere ragionamenti critici profondi (Ferrario, 12.03.2025; Benedetto, 16.04.2025)<sup>4</sup>. Non aiuta per il momento il Disegno di legge delega sull'Intelligenza Artificiale che è stato approvato al Senato nel marzo scorso e che ora è in discussione alla Camera, perché nel testo non si parla mai di istruzione, salvo che in una norma di delega che incarica il Governo di adeguare la normativa nazionale al Regolamento Ue del 13 marzo 2024, il cui art. 4 rende obbligatoria l'alfabetizzazione dei cittadini in materia di IA nei percorsi scolastici e universitari e nella formazione degli iscritti da parte dei vari ordini professionali (Intelligenza artificiale..., 24.03.2025).

In *conclusione*, a livello di politiche educative nazionali e internazionali sono stati indicati con precisione rischi e opportunità dell'uso, mettendo l'accento sulle opportunità. È stato elaborato un quadro chiaro e completo dei diritti umani da osservare e delle norme etiche da seguire. Invece, è ancora allo stato iniziale l'integrazione armonica dell'IA nei curricula e la formazione dei docenti è insufficiente, anche se la maggioranza di studenti e dei docenti fa già ampio uso dell'IA nelle istituzioni scolastiche e formative.

## Bibliografia

- BALESTRIERI G., *Intelligenza artificiale e Regolamento UE: a chi giova "umanizzare" l'IA?*, in "Il Sussidiario", (29.09.2024), pp. 7-15.
- BECCALLI E. et alii (a cura di), *Intelligenza artificiale: rischi e opportunità*, Milano, Vita e Pensiero/Istituto Toniolo, 2024.
- BENASSI G., *Quadri di competenza in materia di IA. Come supportare il processo decisionale umano*, in "Scuola 7", (07.09.2024), pp. 84-92.
- BENASSI G., *Come diventare cittadini responsabili. Framework Unesco: Quadri di competenze per studenti e docenti*, in "Scuola 7", (30.09.2024), pp. 139-149.
- BENEDETTO M.B., *Nuove Indicazioni 2025 e competenze digitali, ecco gli "strumenti" per ripensare il curriculum*, in "Il Sussidiario" (16.04.2025), pp. 71-74.
- EURISPES, *L'intelligenza artificiale nelle aule di scuola. La sfida italiana tra opportunità e divari*, in "Eurispes Magazine", (21.02.2025).
- FERRARIO P., *Nella scuola di domani ci sono latino e IA. Via al dibattito sulla proposta del governo*, in "Avvenire", (12.03.2025), p. 7.
- In Italia mancano ancora le competenze digitali di base per metà della popolazione. E a scuola?*, in "Tuttoscuola" News, (02.03.2025), n. 5.
- Intelligenza artificiale/1. Il Senato approva il Disegno di legge, che passa alla Camera*, in "Tuttoscuola" News, (24.03.2025), n. 7.
- La sfida dell'intelligenza artificiale*, in "Tuttoscuola", XIX (aprile 2024), n. 641, pp. 6-21.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 39 (2023), n. 3, pp. 5-27.
- MALIZIA G. et alii, *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 40 (2024), n. 3, pp. 5-28.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO, *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'Infanzia e Primo Ciclo di Istruzione. Materiali per il Dibattito Pubblico*, Roma, 11.03.2025.

<sup>4</sup> Sulle Nuove Indicazioni Nazionali si tornerà ampiamente in altri numeri della rivista. Qui ci si limita a un riferimento all'attenzione riservata all'IA.

- NATALE G., *Intelligenza artificiale, neuroscienze, algoritmi* Aggiornato al nuovo Regolamento Europeo AIAct, Pisa, Pacini Giuridica, 2024.
- NEUWIRTH R.J., *The Eu Artificial Intelligence Act Regulating Subliminal AI Systems*, London Routledge, 2022.
- NIKOLINAKOS N.T., *EU Policy and Legal Framework for Artificial Intelligence, Robotics and Related Technologies, The Ai Act*, Berlin, Springer, 2023.
- Nuove indicazioni Nazionali*, in "Tuttoscuola" News, (17.03.2025), nn. 3-7.
- Nuove indicazioni Nazionali*, in "Tuttoscuola" News, (24.03.2025), nn. 1-5.
- Nuove indicazioni Nazionali*, in "Tuttoscuola" News, (31.03.2025), nn. 1-5.
- Nuove indicazioni Nazionali*, in "Tuttoscuola" News, (07.04.2025), n. 1.
- Nuove indicazioni Nazionali*, in "Tuttoscuola" News, (14.04.2025), nn. 7-8.
- OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT), *Governing with Artificial Intelligence*, Paris, OECD, 2024.
- OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, Paris, OECD, 2023.
- PALIOTTA A., *Piano d'azione sull'AI: la strategia che dimentica i limiti dell'UE*, in "Il Sussidiario", (14.04.2025), pp. 63-66.
- PUNIE Y. - REDECKER C., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2017.
- REPUBBLICA DIGITALE, *DigComp 2.2, il quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Traduzione in italiano, Roma, 22 febbraio 2024.
- SIPED (SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA) DIRETTIVO, *Rilievi al testo delle Nuove Indicazioni Nazionali inviati alla Commissione di studio del MIM*, Roma, 25 marzo 2025.
- SPITZER M., *l'intelligenza artificiale*, Milano, Garzanti, 2024.
- UNESCO, *Enseigner l'intelligence artificielle au primaire et au secondaire : une cartographie des programmes validés par les gouvernements*. Paris, 2023a.
- UNESCO, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, 2023b.
- UNESCO, *AI Competency Framework for Students*, Paris, 2024a.
- UNESCO, *AI Competency Framework for Teachers*, Paris, 2024b.
- VASIC S. – L. VOSBERG *The Potential Impact of Artificial Intelligence on Equity and Inclusion in Education*, Paris, Oecd, 2024.
- VINCENT-LANCRIN S. – R. VAN DER VLIES, *Trustworthy Artificial Intelligence (AI) in Education: Promises and Challenges*, Paris, OECD, 2021.



# Il Successo Formativo degli Allievi CNOS-FAP

## Evidenze, tendenze e implicazioni educative dal monitoraggio 2024

MIRKO VECCHIARELLI<sup>1</sup>

### 1. Premessa

La valutazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) è oggi un passaggio imprescindibile per qualificare l'azione educativa e orientare le politiche attive del lavoro<sup>2</sup>. Il presente contributo propone un'analisi ragionata dei risultati emersi dal quattordicesimo monitoraggio nazionale della Fondazione CNOS-FAP ETS, riferito agli allievi qualificati e diplomati nell'anno formativo 2022-2023, con particolare attenzione agli indicatori di successo formativo, ai fattori di transizione scuola-lavoro e alle implicazioni pedagogiche sottese.

L'approccio della Fondazione, coerente con una visione integrale della persona e della sua formazione, concepisce il successo formativo come la realizzazione di un progetto di vita che può declinarsi in molteplici forme: prosecuzione degli studi, inserimento lavorativo, attività civiche, o percorsi di auto-realizzazione. Tale paradigma, di chiara ispirazione pedagogica salesiana, rompe con letture riduzionistiche centrate unicamente su occupabilità o rendimento scolastico.

### 2. Il profilo nazionale degli esiti: dati di sintesi

Il monitoraggio nazionale condotto dalla Fondazione CNOS-FAP ETS sull'anno formativo 2022-2023 restituisce una fotografia articolata e aggiornata del percorso degli allievi a un anno dal conseguimento della qualifica o del diploma professio-

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale presso La Sapienza, Università di Roma.

<sup>2</sup> Su questa linea, e in coerenza con l'esigenza di qualificare l'azione educativa e orientare le politiche attive del lavoro, la Fondazione CNOS-FAP ha avviato un'attività sistematica di monitoraggio della propria offerta formativa. Nel 2023 è stato pubblicato il primo Dossier "Monitoraggio della Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP", seguito, nel 2024, dal "Secondo monitoraggio della Tenuta formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS - Impresa Sociale", a conferma dell'impegno della Fondazione nel valutare e migliorare costantemente l'efficacia dei percorsi IeFP.

nale<sup>3</sup>. Il campione considerato - pari a 4.311 allievi potenzialmente intervistabili, di cui 3.919 effettivamente raggiunti (90,9%) - garantisce una copertura ampia e metodologicamente solida, in linea con le edizioni precedenti dell'indagine<sup>4</sup>.

L'analisi delle traiettorie a un anno dal titolo mostra un elevato tasso di successo formativo, definito come condizione di occupazione, prosecuzione degli studi, partecipazione a tirocini o altre attività formative e civiche. Secondo i dati rilevati, il 94,64% degli allievi si trova in una situazione riconducibile al successo formativo, mentre il 5,36% rientra nella categoria dei cosiddetti NEET (Not in Education, Employment or Training), con un leggero miglioramento rispetto al dato dell'anno precedente (5,41%).

I dati principali, analizzati nella loro articolazione interna, evidenziano:

- una significativa prosecuzione degli studi (54,12% del totale), suddivisa tra il sistema scolastico (22,89%) e la formazione professionale (31,23%);
- una quota rilevante di inserimento lavorativo (36,74%), che testimonia l'efficacia formativa dei percorsi IeFP anche nella prospettiva della transizione occupazionale;
- una componente residuale ma significativa impegnata in tirocini di inserimento lavorativo (1,53%), servizio civile (0,26%) o altre attività (1,43%).

Il dato relativo alla prosecuzione nella formazione professionale è trainato, in particolare, dall'iscrizione al IV anno (91,91% del sottoinsieme), mentre restano marginali i percorsi IFTS, ITS e altri corsi post-qualifica.

All'interno del gruppo dei NEET (5,36% del campione), l'indagine rileva differenziazioni importanti:

- il 43,81% ha cercato lavoro senza trovarlo;
- il 42,38% ha avuto esperienze lavorative, ma al momento dell'intervista risultava disoccupato;
- l'11,9% è in attesa di migliori opportunità;
- una minima parte (1,9%) è impegnata in attività non meglio specificate.

Queste informazioni segnalano che, nella maggior parte dei casi, la condizione di inattività è transitoria o involontaria, e non frutto di ritiro dalle dinamiche formative o occupazionali. Si tratta di dati che offrono una lettura più articolata

<sup>3</sup> Per maggiori approfondimenti si invita a consultare il Rapporto completo: Salesiani per la formazione professionale CNOS-FAP ETS, SUCCESSO FORMATIVO 2024 - Anno Formativo di riferimento 2022-2023. Aggiornato a dicembre 2024.

<sup>4</sup> Per un approfondimento si rimanda allo storico delle indagini sul Successo Formativo, disponibile sul sito della Fondazione CNOS-FAP ETS nella sezione "Lavoro/imprese".

del fenomeno NEET e suggeriscono la necessità di interventi differenziati di accompagnamento e re-inserimento.

Tra coloro che hanno trovato occupazione (36,74%), il 75,1% è stato assunto entro tre mesi dal conseguimento del titolo, un indicatore positivo che sottolinea la capacità della formazione professionale di favorire transizioni rapide verso il lavoro. Il restante si distribuisce tra chi ha impiegato fino a sei mesi (5,8%) o fino a un anno (19%).

La forma contrattuale prevalente è l'apprendistato professionalizzante (55,07%), seguita dai contratti a tempo determinato (15,28%) e da altre forme contrattuali come collaborazioni familiari, tempo indeterminato o contratti atipici.

Inoltre, quasi il 40% degli allievi occupati lavora presso la stessa azienda dove ha svolto lo stage, a riprova dell'efficacia del modello di alternanza adottato e del valore professionalizzante dell'esperienza formativa sul campo.

Il campione è composto per l'82,74% da studenti di genere maschile, a conferma della prevalenza di settori formativi tradizionalmente connotati come "maschili" (automotive, meccanica, elettrico). Anche se il dato riflette una tendenza storica, suggerisce l'opportunità di promuovere un riequilibrio di genere nelle iscrizioni e nelle rappresentazioni professionali.

Dal punto di vista anagrafico, l'età prevalente è 18 anni (42,84%), seguita da 19 anni (27,43%) e 17 anni (18,98%). Il profilo corrisponde a studenti che hanno completato il percorso in linea con il calendario ordinario della IeFP.

Per quanto riguarda il background migratorio, il 21,71% degli allievi intervistati proviene da famiglie di origine straniera. Questo dato conferma la funzione inclusiva del sistema IeFP, ma apre anche alla necessità di ulteriori studi qualitativi volti a valutare le specificità delle traiettorie educative e lavorative degli studenti con background migratorio.

### 3. Transizione scuola-lavoro: meccanismi e fattori abilitanti

Una delle dimensioni più rilevanti che emergono dal monitoraggio della Fondazione CNOS-FAP ETS riguarda la qualità e l'efficacia del passaggio dalla formazione al lavoro. I dati relativi agli allievi occupati indicano non soltanto un tasso quantitativamente significativo di inserimento, ma anche un insieme di condizioni qualitative che suggeriscono una transizione strutturata e accompagnata, non lasciata al caso.

Dal punto di vista contrattuale, si evidenzia la predominanza del contratto di apprendistato professionalizzante, che coinvolge più della metà degli ex allievi inseriti nel mercato. Tale dato conferma la centralità del contratto di apprendi-

stato come modalità di transizione sostenibile tra apprendimento e lavoro, offrendo agli studenti una continuità formativa anche nell'ambito occupazionale.

Ulteriore elemento distintivo è rappresentato dal rapporto tra formazione e impresa: quasi il 40% degli allievi occupati lavora presso l'azienda dove ha effettuato lo stage, e oltre il 45% ha dichiarato di essersi rivolto al proprio CFP per ricevere supporto nella ricerca del lavoro. Queste evidenze sottolineano la funzione strategica dei CFP come nodi di connessione tra sistema formativo e tessuto produttivo, e indicano un modello formativo che non si limita a trasmettere competenze, ma integra orientamento, placement e accompagnamento post-formativo.

Nel complesso, si evidenzia come il successo della transizione scuola-lavoro nel sistema CNOS-FAP derivi da un approccio multilivello, fondato su una progettazione coerente dei percorsi, una solida interazione con il contesto produttivo e una relazione educativa continuativa con gli allievi anche oltre la conclusione del ciclo formativo.

#### **4. La prosecuzione degli studi: scelte e traiettorie**

Accanto alla componente occupazionale, l'indagine della Fondazione CNOS-FAP ETS rileva un'elevata propensione alla prosecuzione degli studi da parte degli ex allievi: oltre la metà degli intervistati (54,12%) ha scelto di continuare il proprio percorso formativo, a conferma di una tendenza consolidata verso la verticalizzazione e la qualificazione ulteriore all'interno della filiera dell'Istruzione e Formazione Professionale.

Questa prosecuzione si articola su due direttrici principali. Da un lato, il 22,89% degli allievi ha optato per il sistema scolastico, con una netta prevalenza di iscrizioni presso gli Istituti Professionali e Tecnici, che rispondono a una logica di continuità formativa coerente con il profilo tracciato nei primi tre anni. Dall'altro, il 31,23% ha scelto di proseguire all'interno della formazione professionale, in particolare accedendo al IV anno, che rappresenta l'opzione maggioritaria (91,91% dei casi).

Queste scelte rivelano una capacità crescente del modello CNOS-FAP della formazione professionale di offrire percorsi progressivi, strutturati e coerenti, che permettono agli studenti di consolidare le competenze acquisite, accedere a titoli di livello superiore e rafforzare la propria identità professionale. L'accesso ai percorsi IFTS, ITS o ad altri canali post-qualifica, seppur ancora minoritario, segnala una potenzialità di sviluppo per l'istruzione terziaria professionalizzante, che merita un'attenzione maggiore in ottica sistemica.

Un altro aspetto rilevante riguarda la qualità delle scelte post-diploma. Le opzioni selezionate dagli allievi non sono da interpretare come semplici "prosecuzioni formali", ma sembrano rispondere a una progettualità educativa consapevole,

supportata da attività di orientamento svolte nei CFP. La coerenza tra percorso seguito, motivazioni individuali e sbocchi professionali attesi rappresenta una dimensione fondamentale del successo formativo, che contribuisce a rafforzare la continuità tra istruzione, identità personale e sviluppo professionale.

I dati relativi alla prosecuzione degli studi indicano una riqualificazione simbolica e funzionale della IeFP, sempre meno percepita come terminale e sempre più integrata in una logica di formazione continua, articolata e orientata all'occupabilità futura.

## 5. Considerazioni pedagogiche e implicazioni sociali

La lettura dei dati relativi al successo formativo degli allievi della Fondazione CNOS-FAP ETS impone una riflessione che vada oltre la dimensione descrittiva e si apra a una più ampia considerazione pedagogica e socio-educativa. In particolare, le informazioni relative alla prosecuzione degli studi, all'inserimento lavorativo e al ruolo svolto dai CFP della Fondazione CNOS-FAP ETS nel post-titolo, offrono spunti di analisi sul contributo che la formazione professionale può offrire nell'attuale scenario educativo europeo.

Nel contesto contemporaneo, segnato da discontinuità economiche, frammentazione sociale e transizioni lavorative sempre più complesse, la formazione professionale assume un ruolo centrale come dispositivo educativo di accompagnamento alla vita adulta. Come rilevato nel Rapporto CNOS-FAP, l'ingresso tempestivo nel mondo del lavoro e l'elevata percentuale di prosecuzione degli studi suggeriscono che il percorso IeFP costituisca una piattaforma strutturata di orientamento e consolidamento identitario per adolescenti e giovani adulti.

Tale funzione educativa si inserisce pienamente all'interno del quadro delineato da autori come *Mezirow*, secondo il quale i processi di apprendimento autentico sono quelli capaci di attivare trasformazioni nelle strutture cognitive, valoriali e progettuali del soggetto attraverso esperienze riflessive e contestualizzate (Mezirow, 1991). In questo senso, l'IeFP si configura non solo come un'opportunità di qualificazione, ma come spazio di formazione critica, collocata in una prospettiva di empowerment personale e sociale (Sen, 2000).

I dati emersi sul basso tasso di NEET e sulla rilevante soddisfazione percepita da parte degli allievi evidenziano la capacità del sistema formativo analizzato di intercettare fasce giovanili a rischio di marginalità, contribuendo alla costruzione di esperienze formative significative e coerenti. Questo dato trova riscontro nella letteratura pedagogica che da tempo insiste sulla centralità del concetto di educabilità in contesto: nessun giovane è "non educabile" in senso assoluto, ma ciascuno può sviluppare competenze, motivazioni e prospettive future se inserito in un ambiente educativo coerente, accogliente e professionalmente strutturato (Corsi, 2009).

A conferma di ciò, diverse ricerche internazionali mostrano come la formazione professionale, se ben progettata, possa fungere da strumento di riequilibrio strutturale nei sistemi scolastici caratterizzati da forte selettività o da scarsa permeabilità tra i percorsi (Cedefop, 2017). In particolare, l'approccio dell'educazione orientativa - intesa come processo continuo di consapevolezza delle proprie risorse e delle condizioni del contesto - si rivela efficace per stimolare la capacità progettuale dei giovani e la loro partecipazione attiva alla vita sociale (Pellerey, 2014).

Un ulteriore aspetto che emerge dal monitoraggio è il ruolo del Centro di Formazione Professionale come comunità educativa: la permanenza del legame con il CFP anche a distanza di tempo, rilevata in numerose interviste, testimonia una funzione non solo formativa, ma anche relazionale e di prossimità educativa. In tal senso, il CFP non va inteso esclusivamente come luogo di istruzione tecnico-professionale, ma come agenzia educativa territoriale, in grado di promuovere senso di appartenenza, supporto sociale e progettualità di lungo periodo (Fisher & Bidell, 2006).

La pedagogia contemporanea, specie nella sua declinazione sociale, evidenzia come l'apprendimento non possa essere scisso dai legami interpersonali e di contesto: l'educazione efficace è quella che avviene "in relazione" e "attraverso la relazione", in uno spazio che valorizza l'intersoggettività come veicolo di crescita personale e collettiva (Mortari, 2003).

I risultati del monitoraggio suggeriscono di interrogarsi sullo statuto epistemologico e sociale della IeFP. Troppo spesso, nel dibattito pubblico e nelle politiche educative, la formazione professionale è ancora percepita come "secondaria" rispetto all'istruzione liceale o universitaria. Tuttavia, la consistenza empirica dei risultati ottenuti - in termini di occupazione, soddisfazione e prosecuzione - impone un ripensamento del ruolo della IeFP all'interno di un sistema scolastico realmente equo e inclusivo.

In linea con le raccomandazioni europee sulla centralità della VET (Vocational Education and Training) nei processi di sviluppo sociale e competitività economica (European Commission, 2020), è necessario promuovere una valorizzazione culturale e simbolica della formazione professionale, che la riconosca come elemento fondativo di una cittadinanza attiva, partecipativa e solidale.

## 6. Considerazioni conclusive

L'analisi dei risultati del monitoraggio 2024 sul successo formativo degli allievi CNOS-FAP permette di trarre alcune considerazioni conclusive che, pur fondate sui dati quantitativi raccolti, aprono a interrogativi e piste di riflessione più ampie, di ordine educativo, sociale e istituzionale.

In primo luogo, la stabilità degli esiti – in termini di inserimento lavorativo, prosecuzione degli studi e bassa incidenza del fenomeno NEET – suggerisce una tenuta strutturale del sistema IeFP della Fondazione CNOS-FAP ETS nella sua capacità di accompagnare i giovani nella transizione post-titolo. Questa tenuta, tuttavia, non può essere interpretata come un dato meramente tecnico, bensì come esito di un processo educativo integrato che coinvolge dimensioni cognitive, relazionali, professionali e valoriali. La formazione professionale, in tal senso, si conferma uno spazio educativo complesso e multiforme, che agisce non solo sull'apprendimento di competenze, ma anche sulla costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani.

In secondo luogo, il ruolo dei Centri di Formazione Professionale della Fondazione CNOS-FAP ETS emerge in modo chiaro come elemento mediatore tra sistema educativo e sistema socio-economico. La presenza attiva dei CFP nei processi di orientamento, accompagnamento al lavoro e mantenimento del legame post-percorso, testimonia l'efficacia di un modello formativo fondato sulla prossimità educativa e sulla responsabilizzazione progressiva degli allievi. In un contesto di crescente frammentazione dei percorsi giovanili, tale continuità educativa rappresenta un fattore critico di successo, soprattutto per le fasce più vulnerabili.

Un terzo elemento riguarda la necessità di un rinnovato riconoscimento della formazione professionale nel dibattito pubblico e nelle politiche educative. I risultati ottenuti, pur in assenza di risorse comparabili a quelle di altri segmenti del sistema formativo, indicano con chiarezza che l'IeFP è in grado di generare valore individuale e collettivo, contribuendo in modo significativo sia alla coesione sociale sia alla competitività economica. Ne deriva l'urgenza di superare letture gerarchiche tra i diversi ordini di istruzione, favorendo un approccio integrato e complementare che valorizzi i diversi linguaggi della conoscenza e del sapere pratico.

Da ultimo, le evidenze raccolte sollecitano una riflessione sulle finalità ultime della formazione. Se, come mostrato, il successo formativo non coincide semplicemente con l'occupazione o con l'iscrizione a un nuovo ciclo di studi, ma si radica nella capacità di sviluppare un progetto personale coerente, allora diventa centrale interrogarsi sul significato educativo del "formare". La formazione professionale, in questa prospettiva, può essere letta come un dispositivo capace di produrre senso, orientamento e autonomia, restituendo ai soggetti la possibilità di agire con competenza e consapevolezza nei propri contesti di vita.

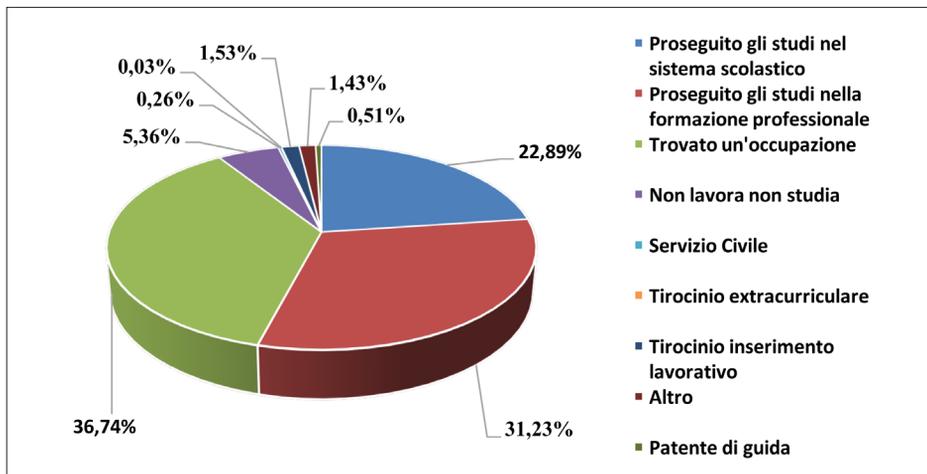
In tal senso, il monitoraggio della CNOS-FAP ETS sul Successo Formativo non si limita a restituire dati, ma rappresenta un osservatorio privilegiato sulle trasformazioni in atto nei percorsi giovanili e sui bisogni emergenti nella società. Per questo motivo, esso può costituire non solo uno strumento di valutazione, ma anche un'occasione di rilancio pedagogico, culturale e politico per l'intero sistema della formazione professionale.

## Bibliografia

- CEDEFOP, *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the EU, 2017.
- CORSI M., *Pedagogia sociale e cultura dell'educabilità*, Roma, Carocci, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION, *Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*, Brussels, EU Publications, 2020.
- FISCHER K.W. & BIDELE T.R., Dynamic development of action, thought, and emotion. In DAMON W. & LERNER R. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.), New York, Wiley, 2006.
- FONDAZIONE CNOS-FAP, *Monitoraggio della Tenuta Formativa della Federazione CNOS-FAP*. Fondazione CNOS-FAP, 2023.
- FONDAZIONE CNOS-FAP ETS - IMPRESA SOCIALE, *Secondo monitoraggio della Tenuta Formativa nella Fondazione CNOS-FAP ETS - Impresa Sociale*. Fondazione CNOS-FAP, 2024.
- MEZIROV J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Milano, Mondadori, 2003.
- PELLEREY M., *La formazione orientativa nella scuola e nella formazione professionale*, Torino, SEI, 2014.
- SALESIANI PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE CNOS-FAP ETS, *Successo formativo 2024 - Anno Formativo di riferimento 2022-2023*. Aggiornato a dicembre 2024.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

## Appendice

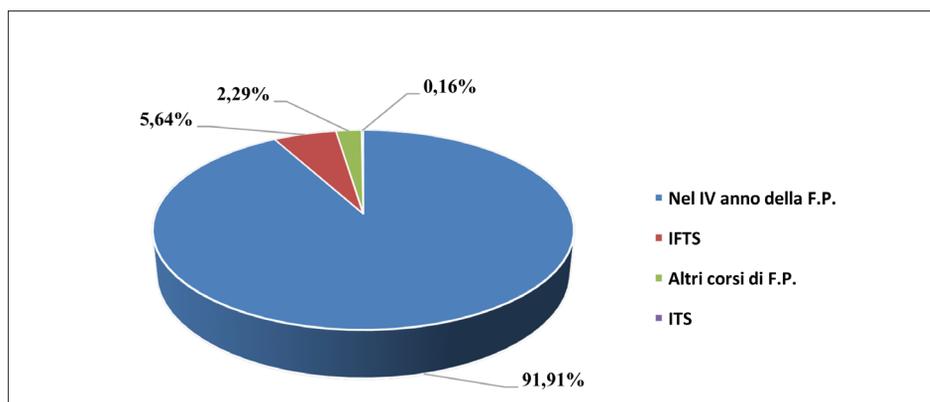
### 1. Distribuzione delle attività a un anno dal titolo



**Figura n. 1** - Distribuzione delle condizioni occupazionali e formative degli allievi a dodici mesi dal conseguimento del titolo

Il grafico evidenzia la composizione delle principali traiettorie post-formative, distinguendo tra prosecuzione degli studi, inserimento lavorativo, inattività e partecipazione a percorsi transitori (tirocini, servizio civile). La visualizzazione costituisce un indicatore sintetico dell'efficacia complessiva dei percorsi di IeFP nel sostenere l'attivazione dei giovani in una prospettiva educativa e professionale.

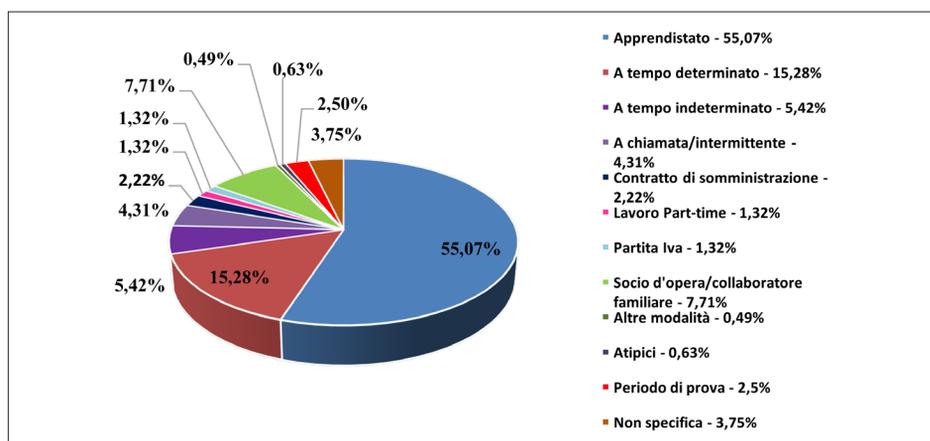
## 2. prosecuzione degli studi nel sistema della formazione professionale



**Figura n. 2** - Ripartizione degli allievi che proseguono nel sistema della formazione professionale a un anno dal titolo

Il grafico documenta le scelte post-qualifica relative alla prosecuzione degli studi nel sistema della formazione professionale. La tendenza alla verticalizzazione dei percorsi formativi, con netta prevalenza del IV anno, suggerisce una crescente continuità tra le diverse fasi del sistema e un ampliamento delle opportunità di qualificazione ulteriore.

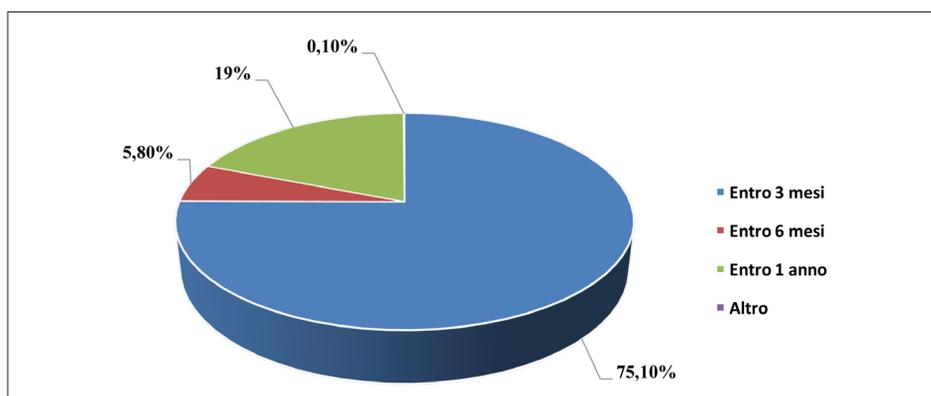
## 3. Forma contrattuale degli allievi occupati



**Figura n. 3** - Tipologie contrattuali prevalenti tra i diplomati e qualificati inseriti nel mercato del lavoro

Il grafico restituisce la natura giuridica dei contratti di lavoro sottoscritti dagli ex allievi. L'elevata incidenza dell'apprendistato professionalizzante conferma il ruolo del contratto duale come strumento di transizione formativa al lavoro, mentre la presenza di contratti atipici si attesta su livelli contenuti, evidenziando una tendenza verso la formalizzazione e la stabilità dei primi ingressi occupazionali.

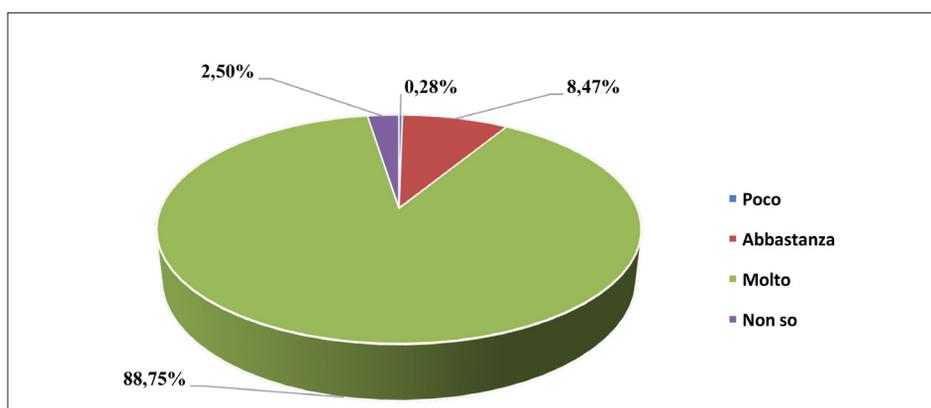
#### 4. Tempo impiegato per trovare lavoro



**Figura n. 4 - Distribuzione dei tempi di ingresso nel mercato del lavoro dopo la conclusione del percorso formativo**

Il grafico restituisce le tempistiche con cui gli ex allievi hanno trovato un'occupazione. La percentuale consistente di inserimenti entro tre mesi dal titolo rappresenta un indicatore significativo dell'efficacia della formazione ricevuta e della reattività del sistema formativo rispetto alla domanda occupazionale, con potenziali implicazioni sulla progettazione dei servizi di placement e orientamento.

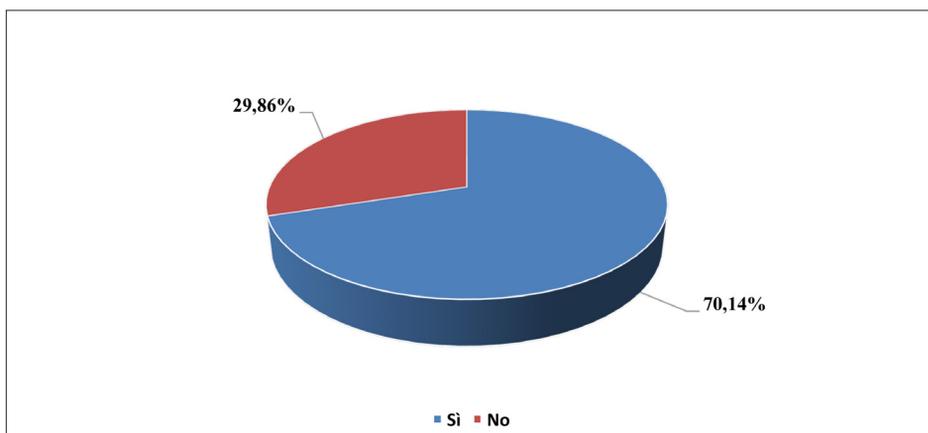
#### 5. Apprendimento nello stage: percezione degli allievi



**Figura 5 - Valutazione soggettiva dell'utilità formativa dell'esperienza di stage**

Il grafico sintetizza la percezione degli allievi riguardo all'efficacia dello stage come dispositivo pedagogico. Il dato conferma il valore attribuito all'apprendimento in contesto reale come componente integrata del processo educativo, favorendo l'acquisizione di competenze tecnico-professionali e trasversali in ambienti autentici di lavoro.

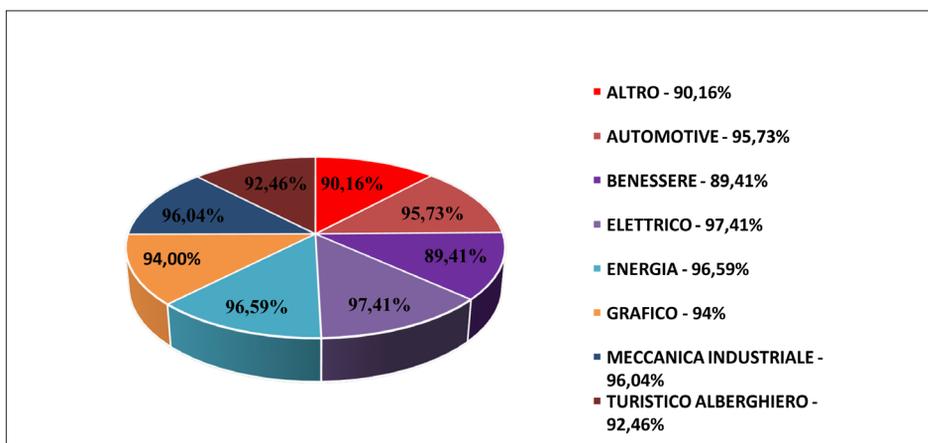
## 6. Coerenza tra stage e lavoro svolto



**Figura 6** - *Corrispondenza tra ambito formativo dello stage e attività lavorativa svolta dopo il titolo*

L'indicatore esprime il grado di coerenza percepita tra l'esperienza di stage e l'attività professionale effettivamente intrapresa. Il dato offre una misura dell'efficacia orientativa dell'alternanza, intesa non solo come esperienza integrativa, ma come fase anticipatoria e predisponente rispetto all'inserimento lavorativo.

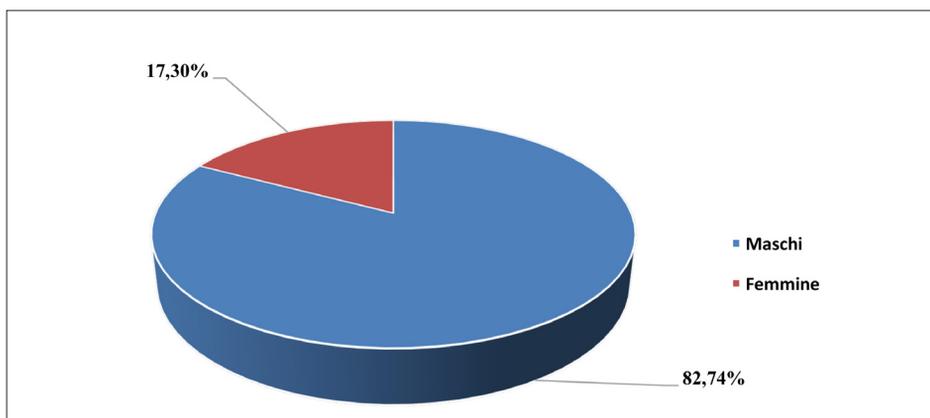
## 7. Successo formativo per settore formativo



**Figura 7** - *Tasso di successo formativo disaggregato per area professionale di riferimento*

La rappresentazione consente l'analisi comparativa dell'efficacia dei percorsi in base al settore di specializzazione. Le variazioni tra ambiti suggeriscono l'opportunità di ulteriori indagini qualitative sui meccanismi di raccordo tra formazione e mercato del lavoro, tenendo conto delle specificità territoriali e settoriali.

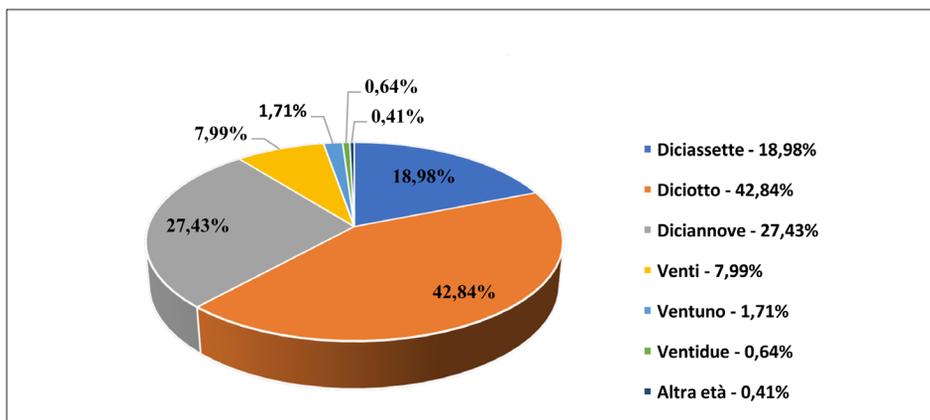
## 8. Identità di genere degli allievi



**Figura 8** - *Composizione del campione per genere*

Il grafico mostra l'ampia prevalenza di allievi di genere maschile nei percorsi monitorati. Tale elemento richiama l'attenzione sulla necessità di rafforzare le azioni di orientamento in ottica inclusiva e di rivedere stereotipi ancora presenti nella scelta delle professioni e dei percorsi.

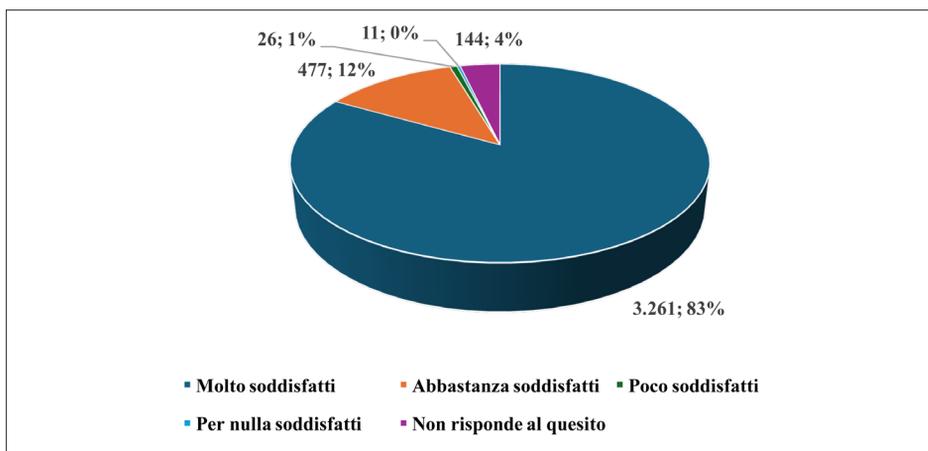
## 9. Distribuzione anagrafica per età



**Fig. 9** - *Didascalia accademica: Fasce d'età degli allievi intervistati al momento della rilevazione*

Il grafico consente di ricostruire il profilo anagrafico prevalente dei partecipanti al monitoraggio, collocandoli nella fascia di transizione tra adolescenza e giovane età adulta. Questo dato assume rilievo nella lettura delle traiettorie di uscita dal sistema formativo, con implicazioni sul piano dello sviluppo psicosociale e dell'autonomia.

## 10. Soddisfazione complessiva per il corso svolto



**Figura n. 10** - Livello di soddisfazione espresso dagli allievi in merito all'esperienza formativa complessiva

L'indicatore sintetizza il grado di apprezzamento soggettivo degli allievi nei confronti del percorso svolto, configurandosi come indicatore indiretto della qualità percepita del servizio formativo. La rilevante incidenza di giudizi positivi suggerisce una valutazione complessivamente favorevole dell'offerta formativa, tanto in termini contenutistici quanto relazionali.



# Analisi Ragionata degli Avvisi in materia di Politiche della Formazione Professionale e del Lavoro. Anno 2024.

SARA FRONTINI<sup>1</sup>

Nel contesto di un'Italia che continua a confrontarsi con le sfide della transizione digitale, della sostenibilità ambientale e dell'inclusione sociale, le politiche pubbliche in materia di istruzione, formazione e lavoro assumono un ruolo strategico per garantire coesione territoriale, competitività economica e pari opportunità. L'anno 2024 si è rivelato particolarmente significativo per l'evoluzione di queste politiche, in quanto ha rappresentato un punto di consolidamento e, al contempo, di rilancio di molte delle misure avviate negli anni precedenti, in particolare quelle legate al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e al programma GOL (Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori).

L'analisi degli avvisi emanati dalle Regioni e dalle Province Autonome nel corso del 2024 restituisce un quadro articolato e dinamico, in cui si conferma la centralità della formazione ordinamentale, ma emergono anche segnali di rafforzamento delle politiche attive del lavoro, dopo un biennio caratterizzato da una certa discontinuità. Con 223 avvisi complessivi - di cui 154 relativi alla formazione e 69 al lavoro - e uno stanziamento totale che supera i 2,9 miliardi di euro, il 2024 si distingue per un incremento significativo delle risorse destinate sia alla formazione che alle politiche attive, con un'attenzione crescente alla qualità degli interventi, alla personalizzazione dei percorsi e alla valorizzazione delle competenze.

In particolare, si osserva una forte spinta verso l'innovazione dei percorsi formativi, con un aumento degli investimenti nella formazione continua e permanente, a supporto della riqualificazione e dell'aggiornamento professionale, in linea con le esigenze di un mercato del lavoro in rapida trasformazione. Parallelamente, le politiche attive del lavoro si orientano sempre più verso modelli integrati e personalizzati, capaci di rispondere alle esigenze di target specifici - giovani, donne, disoccupati di lunga durata, persone fragili - e di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro attraverso strumenti come il tirocinio, i bonus occupazionali e l'accompagnamento al lavoro.

<sup>1</sup> Advisor PTS, esperta di analisi Politiche formative e del lavoro.

L'articolo che segue propone un'analisi dettagliata degli avvisi pubblicati nel 2024, mettendo in luce le principali tendenze, le differenze territoriali, le tipologie di intervento e i destinatari coinvolti. L'obiettivo è quello di offrire uno strumento utile per comprendere l'evoluzione delle politiche regionali in materia di formazione e lavoro, individuare buone pratiche e criticità, e contribuire al dibattito pubblico su come rendere più efficaci, inclusive e sostenibili le politiche per le competenze e l'occupazione.

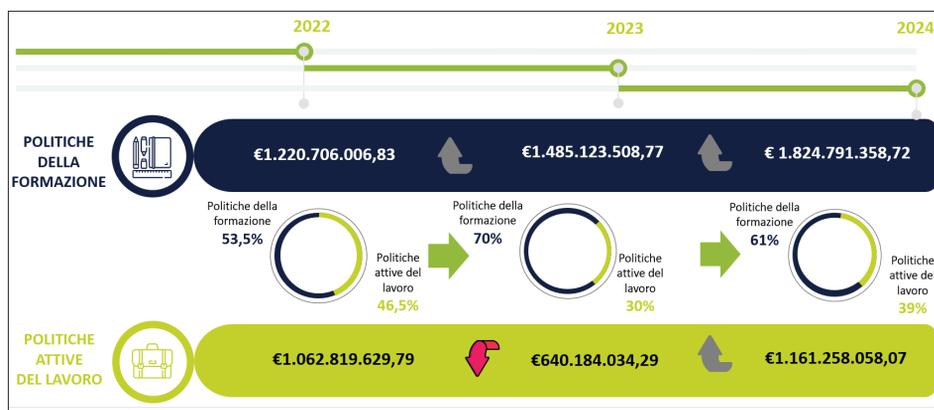
## ■ Scenario generale

Nel 2024 l'analisi è stata realizzata a partire da un patrimonio informativo di **223 avvisi**<sup>2</sup>, di cui 154 relativi alle politiche della formazione e 69 alle politiche del lavoro, 27 dei quali afferenti al programma GOL. Gli avvisi presi in esame sono quelli pubblicati dalle Regioni e dalle Province Autonome dal 1° gennaio al 31 dicembre 2024. Dal punto di vista degli stanziamenti, 1.824.791.358,72 euro sono stati dedicati alla formazione e 1.161.258.058,07 euro alle politiche attive del lavoro, di cui 592.130.017,52 euro a valere sul Programma GOL.

In generale, da un confronto con i dati relativi agli anni 2022 e 2023, si rileva un numero inferiore di avvisi complessivi rispettivamente di 39 e 31 unità, nello specifico: nel 2022 gli avvisi dedicati alle politiche formative erano 159, mentre nel 2023 erano 182. Una riduzione del numero di avvisi si registra anche per le politiche del lavoro confermando la tendenza degli ultimi anni: nel 2022 gli avvisi rivolti alle politiche attive del lavoro sono stati 103, solo 72 nel 2023 e 69 nel 2024.

Dal punto di vista del finanziamento, invece, nel 2022 si erano registrati degli aumenti negli stanziamenti con 1.220.706.006,83 euro per le politiche formative e 1.062.819.629,79 euro per le politiche attive del lavoro rispetto al 2021 (978.638.641,62 euro quelli rivolti alla formazione e 519.886.609,96 euro relativi alle politiche del lavoro). Nel 2023, invece, ci sono stati incrementi nei finanziamenti rivolti alle politiche della formazione, con una riduzione significativa rispetto alle politiche attive del lavoro.

<sup>2</sup> È necessario specificare che il database di documenti raccolti durante l'anno 2024 non è composto esclusivamente da avvisi e bandi. Infatti, la ricognizione tiene conto anche di alcuni atti regionali come rifinanziamenti, proroghe, direttive, linee guida che a diverso titolo possono essere considerati i principali indicatori delle policy realizzate dalle Regioni.

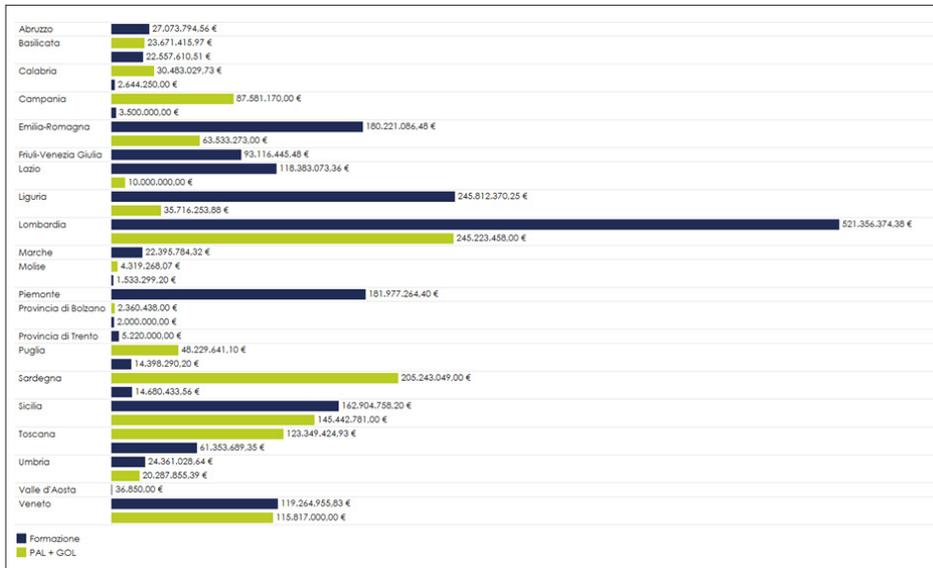


**Figura 1 - Suddivisione risorse Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro 2022, 2023 e 2024**

Anche nel 2024 i maggiori stanziamenti sono stati riservati alla formazione, confermando la tendenza degli ultimi anni, sebbene rispetto al 2023 si sia registrato un incremento significativo delle politiche attive del lavoro. Infatti, come si può osservare nel precedente grafico, nel triennio sono aumentati i finanziamenti rivolti alle politiche formative, mentre l'andamento delle politiche del lavoro, ricomprese degli avvisi finanziati dal programma GOL, è stato piuttosto altalenante, ritornando nel 2024 ad una situazione simile al 2022, anno in cui le politiche attive del lavoro avevano registrato un aumento significativo rispetto all'anno precedente (519.886.609,96 euro), grazie soprattutto all'effettiva attuazione del programma GOL, mentre nel 2023 si è osservato un decremento delle risorse. Le principali ragioni sono da attribuire, da un lato, a stanziamenti a valere su più annualità e, dall'altro, alle difficoltà del programma GOL nel raggiungimento dei risultati previsti. Per quanto riguarda invece le politiche formative, la formazione ordinamentale resta predominante, si rilevano aumenti nell'ambito della formazione non ordinamentale e una netta diminuzione degli interventi a supporto che, nel periodo post covid, avevano avuto, invece, aumenti importanti.

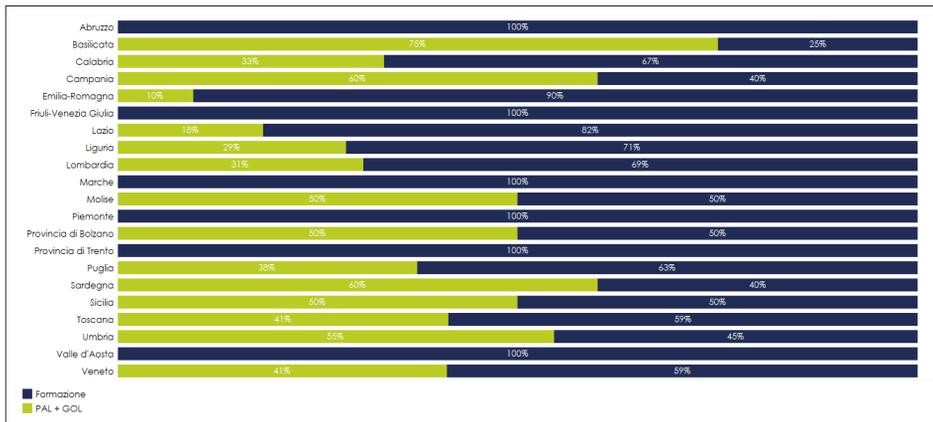
La ripartizione a livello regionale mostra che le Regioni che hanno stanziato, in generale, maggiori finanziamenti sono la Lombardia con 766.579.832,38 euro, la Sicilia con 308.347.539,20 euro, l'Emilia-Romagna con 243.754.359,48 euro e il Veneto con 235.081.955,83 euro. In tutti e quattro i contesti regionali gli stanziamenti rivolti alle politiche formative sono stati superiori rispetto alle politiche attive del lavoro e in questa direzione è andata anche la maggior parte delle Regioni; di contro, le Regioni Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Provincia Autonoma di Bolzano, Puglia, Sardegna e Toscana hanno dedicato maggiori risorse alle politiche attive del lavoro.

Nel grafico seguente è rappresentata la ripartizione, con il dettaglio degli stanziamenti relativi alle singole Regioni.



**Figura 2 – Ripartizione regionale tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro**

Nella figura che segue è invece rappresentata la ripartizione in valori percentuali rispetto al numero di avvisi, per i quali nel 2024 si registra complessivamente, a prescindere dai finanziamenti, un numero inferiore per quelli relativi alle politiche attive del lavoro rispetto a quelli dedicati alla formazione. Fanno eccezione in tal senso la Basilicata, la Campania, la Sardegna e, di poco, Regione Umbria.



**Figura 3 – Ripartizione in % rispetto al nr. avvisi tra Politiche della Formazione e Politiche del Lavoro**

## Politiche della Formazione

Come precedentemente riportato, lo stanziamento totale rivolto alle politiche della formazione è pari a **1.824.791.358,72 euro**, di cui l'**84%** è relativo alla formazione ordinamentale (**1.526.519.410,37 euro**), il **12%** è stato destinato alla formazione non ordinamentale (**230.059.571,57 euro**) e il **4%** agli interventi a supporto (**68.212.376,78 euro**).

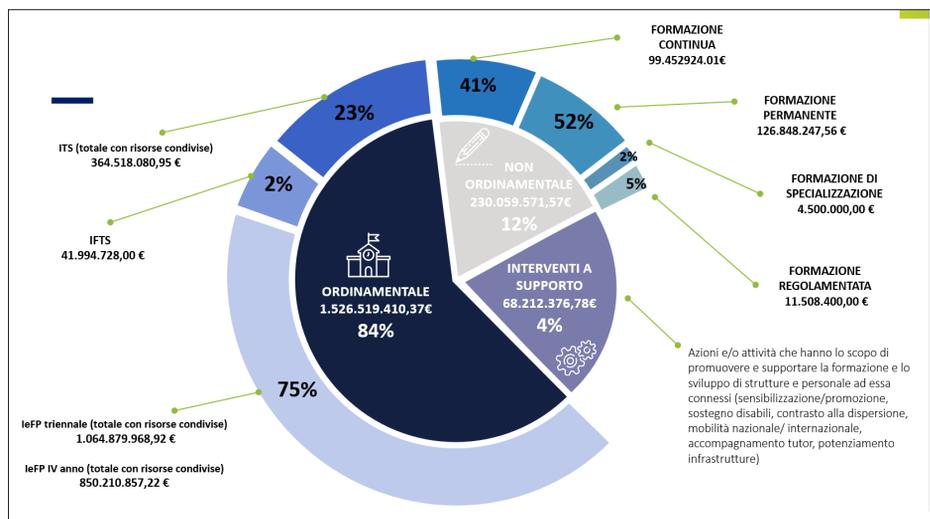


Figura 4 - Ripartizione tra le Diverse Politiche Formative

La formazione ordinamentale rappresenta sempre il nucleo centrale delle politiche della formazione, registrando nel 2024 un incremento rispetto al 2023, anno in cui il totale degli stanziamenti rivolti alla formazione ordinamentale è stato pari a 1.094.226.885,93 euro. La quota maggioritaria è nuovamente rivolta all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), primariamente ai percorsi triennali e, a seguire, ai IV anni, ad eccezione della Regione Basilicata che non ha previsto nessuno stanziamento in tal senso. Per quanto riguarda la filiera professionale, invece, nel post diploma si registrano ancora situazioni piuttosto eterogenee. Infatti, le Regioni che hanno stanziato finanziamenti per avvisi relativi all'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) sono state solo Piemonte, Veneto, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Puglia e Campania; di queste, negli ultimi tre anni, solo Lombardia, Piemonte ed Emilia-Romagna hanno finanziato annualmente percorsi IFTS. Questo dimostra come questo tassello della filiera professionale, nella maggior parte dei contesti regionali, non possa essere considerato parte integrante del sistema. In riferimento al sistema ITS,

invece, nel 2024 le Regioni che hanno promosso avvisi relativi a percorsi ITS sono state Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Toscana, Umbria, Lazio e Sicilia.

Per quanto riguarda invece la formazione non ordinamentale, che ricomprende la formazione continua, permanente, regolamentata e di specializzazione, riscontriamo un aumento nel 2024 rispetto ai 160.337.344,23 euro del 2023 e ai 120.999.261,53 euro del 2022. Come si può osservare dalla figura sottostante, vi è stata una netta riduzione dei finanziamenti rivolti sia alla formazione di specializzazione, che nel 2023 erano stati pari a 40.426.435,02 euro, sia alla formazione regolamentata, per la quale erano di 27.092.190,7 euro. Aumenti significativi si registrano invece sia per la formazione permanente, dove si è passati dai 58.022.096,21 euro del 2023 ai 126.848.247,56 euro del 2024, sia per la formazione continua, per la quale nel 2024 sono stati stanziati 99.452.924,01 euro rispetto ai 33.796.622,3 euro del 2023.

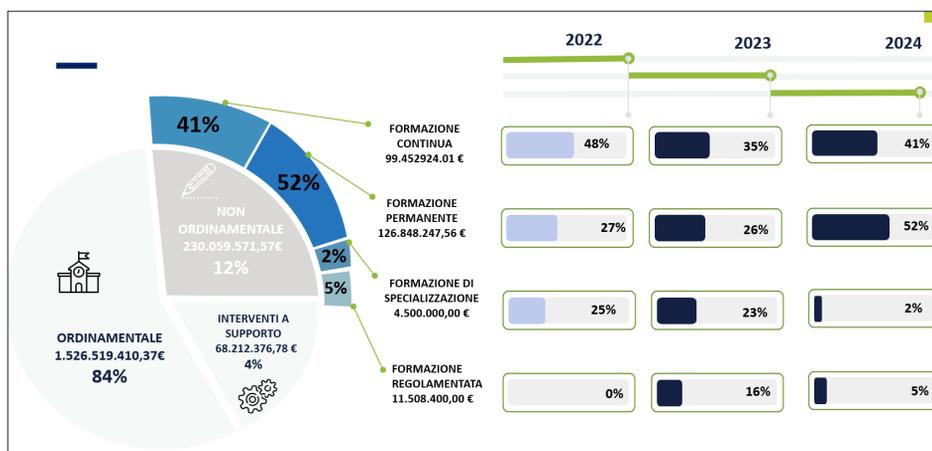


Figura 5 – Formazione Non Ordinamentale

Se osserviamo però le singole Regioni, notiamo come nella maggior parte dei contesti siano stati promossi interventi relativi soprattutto alla formazione ordinamentale mentre sono pochi i contesti regionali che hanno investito su tutte le tipologie formative (es. Emilia-Romagna, Veneto e Friuli-Venezia Giulia e Lombardia). I finanziamenti degli interventi a supporto sono diminuiti notevolmente a seguito degli anni post covid ed ora sono rivolti soprattutto al sostegno di studenti disabili, al contrasto alla dispersione e alla mobilità.



# Cantiere delle riforme: Intelligenza artificiale. Riflessioni ed esperienze nell'IeFP

(a cura di Arduino Salatin, Matteo Adamoli, Federica Oradini e  
Mauro Frisanco, Giulia Norcia e Formatori  
della Fondazione CNOS-FAP ETS Impresa Sociale)

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

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

# Nota introduttiva

a cura di Arduino Salatin

Professore Emerito IUSVE Venezia

Il presente inserto focalizza l'attenzione sul tema dell'intelligenza artificiale (IA), con particolare riferimento alla realtà della IeFP. Lo spunto per questa scelta è venuto anzitutto dalla crescente e rapida estensione, facilmente osservabile "dal basso", delle esperienze didattiche e formative attivate nei Centri di formazione professionale (in moltissimi Enti di FP). In secondo luogo, vanno richiamate le più recenti iniziative del mondo salesiano per una riflessione in profondità e per un accompagnamento delle sperimentazioni in atto, anche sulla scorta delle indicazioni provenienti dal magistero ecclesiale in materia.

Come è noto, l'IA è sempre più presente nelle nostre vite e ne sta condizionando l'evoluzione, ben al di là del terreno tecnologico, suscitando un enorme dibattito. Essa, infatti, può presentare non solo grandi vantaggi, ma anche rischi per la sicurezza, l'occupazione, la democrazia e, ovviamente, per il mondo dell'educazione. Nella vita quotidiana, l'IA può fare una grande differenza, sia in positivo che in negativo. Proprio per questo, nel giugno 2024, l'UE ha adottato la normativa sull'IA, la prima misura sistematica al mondo in materia, per garantire che i sistemi utilizzati siano sicuri e rispettino i diritti fondamentali di ciascuno.

Siccome il tema è oggetto di una letteratura sterminata ed è già stato affrontato a livello scientifico in vari contributi di "Rassegna Cnos", in questo dossier vengono sottolineate solamente alcune direzioni esemplificative dello sviluppo in corso, segnalando nel contempo, per valorizzarlo, il lavoro sul campo svolto dai formatori e dai CFP.

Il primo contributo, di Matteo Adamoli, ci aiuta ad inquadrare anzitutto il significato e le modalità di emergenza dell'Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI). In tale scenario, i contesti scolastici e formativi sono stati spinti a focalizzarsi sulle competenze necessarie per formare gli studenti (e i docenti) ad interagire, in modo consapevole e critico, con queste tecnologie, attraverso una sorta di nuova alfabetizzazione, espressa nel costrutto dell'*AI Literacy*. Da un punto di vista educativo e didattico, viene richiamata l'interessante sistematizzazione proposta nei *framework* dell'Unesco per gli studenti e gli insegnanti, pubblicati nel 2024, col titolo "*AI Competency framework for Students*" e "*AI Competency framework for Teachers*". Essi richiamano la centralità della dimensione umana ed etica, intese come fondamento per un adeguato approccio pedagogico e professionale. L'autore ritiene che questi due quadri di riferimento possano essere un'utile prospettiva di riflessione e di applicazione anche per i formatori e gli allievi della IeFP.

Il secondo contributo, di Federica Oradini e Mauro Frisanco, approfondisce le ricadute pratiche dei "nuovi paradigmi" della GenAI per la IeFP. Anche se "dirompenti", essi non dissolvono la specificità della IeFP, impegnata da sempre nel delicato equilibrio tra rispondere alle esigenze immediate del mondo economico e lavorativo, e promuovere lo sviluppo integrale, individuale e sociale nel lungo termine, della persona. La forte componente di apprendimento in contesto lavorativo è ritenuta dagli Autori la manifestazione più evidente del legame indissolubile della IeFP con il mondo produttivo, destinato a restare tale anche con l'avvento della GenAI. C'è comunque un prima e un dopo l'avvento della GenAI; con essa, infatti, ci troviamo di fronte a uno scenario nuovo: l'ecosistema formativo diventa "diffuso, continuo, senza barriere di tempo e luogo". Proprio per questo, l'impatto della GenAI non si traduce solo sulla didattica, ma anche sul ruolo e sull'identità professionale del docente formatore, chiamato a trasformarsi profondamente per essere meno "trasmettitore" e più "facilitatore e guida". Da qui la *sfida culturale* posta dall'IA, che gli Autori declinano in quattro ambiti principali, secondo cui si vede come le questioni tecnologiche vadano affrontate insieme a quelle pedagogiche, etiche e sociali. Solo così l'IA può diventare un alleato, anche nella IeFP, per formare "cittadini digitali, competenti e pronti ad affrontare le sfide del futuro".

L'ultima sezione, curata da Giulia Norcia, riporta due testimonianze concernenti esperienze concrete di didattica sul campo. Esse fanno riferimento, in particolare, al recente progetto di IA avviato dall'Ispettorato salesiano del Nordest nella scuola e nella IeFP, di cui riportiamo nel seguito un riepilogo degli ambiti didattici specifici oggetto di sperimentazione:

## Progetto GEMINI@Salesiani nord-est: riepilogo ambiti principali di sperimentazione

AMBITO	Esempi
<b>Creazione e gestione di materiali didattici</b>	Generazione di materiali a supporto dell'attività didattica (come ad esempio testi, presentazioni, dispense, immagini, video e audio).
	Riadattamento e semplificazione di materiali complessi nell'ottica di specifiche attività didattiche.
	Generazione di esercizi a supporto dell'attività didattica.
	Supporto alla definizione di contenuti didattici e/o attività che coniughino discipline differenti.
<b>Personalizzazione dell'apprendimento</b>	Utilizzo dell'AI per adattare i materiali didattici e le attività in base agli stili di apprendimento individuali degli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali.
	Creazione di compiti personalizzati e verifiche differenziate per esigenze specifiche di ogni studente.
	Supporto alla creazione di gruppi di lavoro differenziati per stile di apprendimento.
<b>Progettazione e analisi dell'attività didattica</b>	Utilizzo dell'AI per la pianificazione dell'attività didattica specifica e le sue fasi. Supporto alla progettazione, alla definizione degli obiettivi di apprendimento, alle attività da svolgere nelle singole lezioni.
	AI come supporto all'analisi di un'attività specifica svolta al fine di individuarne margini e modalità di miglioramento.
<b>Didattica disciplinare per competenze</b>	Individuazione delle competenze necessarie per lo svolgimento di determinate attività.
	Supporto all'integrazione/modifica di attività esistenti perché contribuiscano al lavoro su competenze specifiche.
<b>Valutazione e feedback</b>	Supporto alla valutazione degli allievi e/o alla formulazione di feedback personalizzati.
	Creazione di rubriche di valutazione con indicatori, pesi e descrittori per valutare attività specifiche.
	Creazione di prove utili per la valutazione delle competenze acquisite in una specifica attività.
	Analisi dei risultati degli studenti per identificare esiti, punti di forza e difficoltà.
<b>Pratica, realtà e attualizzazione</b>	Utilizzo dell'AI per creare attività che integrino la teoria con esperienze pratiche e/o laboratoriali.
	Creazione di riferimenti alla realtà rispetto agli argomenti affrontati, per rendere l'apprendimento più concreto per gli studenti.
	Supporto nel rendere attuali i temi trattati per far in modo che l'apprendimento risulti più concreto e rilevante per gli studenti.
<b>Supporto allo studio, approfondimento e autonomia degli studenti</b>	Utilizzo dell'AI per la realizzazione di prodotti o servizi utili al supporto di tutti gli studenti nello studio autonomo (disporre di esercizi di approfondimento, identificare errori e approfondire le proprie conoscenze).
	Creazione di esercizi di rinforzo e ripasso anche differenziati per livelli di difficoltà.
<b>Competenze trasversali</b>	AI come strumento di supporto alla promozione di competenze relazionali, emotive ed espressive.
	AI come aiuto alla formulazione di attività che accompagnino allo sviluppo del pensiero critico degli studenti.
	Supporto AI per lo sviluppo di competenze digitali.

# Intelligenza Artificiale Generativa e didattica nei contesti scolastici-formativi: l'importanza strategica dell'AI Literacy

Matteo Adamoli  
Università E-campus

L'emergere dell'Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI) anche in ambito didattico e formativo a partire dal rilascio di ChatGPT nel 2022 ha riattivato il dibattito generale sul ruolo delle tecnologie nell'istruzione. La tensione tra le potenzialità offerte (es. macro e micro-progettazione didattica) e i rischi ad essa collegati (es. aspetti etici; *privacy*) ha messo in moto una forte polarizzazione con una serie di reazioni e riflessioni a più livelli. Da un lato, istituzioni e organizzazioni scolastiche hanno iniziato a interrogarsi sulle modalità di comprendere e integrare questi strumenti a partire anche dall'utilizzo che gli studenti hanno iniziato a farne; dall'altro lato sono emersi con forza punti di criticità legati al rischio di plagio e alla potenziale inibizione dei processi di apprendimento e di creatività. Questo ha portato la ricerca pedagogica, attiva su questi temi fin dagli anni '70, ad esempio attraverso il lavoro di ricerca dell'AIED (*Artificial Intelligence in Education*), a rispondere ai quesiti che stanno emergendo riguardo alle implicazioni della GenAI sull'apprendimento e sullo sviluppo di strategie che ne massimizzano i benefici e mitigandone i rischi. In parallelo, tale scenario ha spinto i contesti scolastici e formativi a focalizzarsi in maniera più approfondita sulle competenze necessarie per formare i docenti e gli studenti a interagire in modo consapevole e critico con queste nuove tecnologie attraverso il costrutto dell'*AI Literacy*.

## 1. AI Literacy come quadro di riferimento teorico e operativo

Partendo da una possibile definizione di *AI Literacy*, l'articolo 3 dell'AI Act, approvato dal Parlamento Europeo il 13 Marzo del 2024, descrive l'alfabetizzazione in materia di IA come l'insieme delle "competenze, conoscenze e comprensione che consentono ai fornitori, ai *deployer* e alle persone interessate, tenendo conto dei loro rispettivi diritti e obblighi nel contesto del presente regolamento, di procedere a una diffusione informata dei sistemi di IA, nonché di acquisire consapevolezza in merito alle opportunità e ai rischi dell'IA e ai possibili danni che essa può causare". Inoltre, l'analisi comparativa delle diverse definizioni di *AI Literacy* presenti in studi scientifici pubblicati negli ultimi dieci anni, ha posto in evidenza quattro dimensioni fondamentali ad essa collegate: la conoscenza dell'IA; l'utilizzo dell'IA; la valutazione e la creazione con l'IA; la comprensione delle implicazioni etiche dell'IA (Cuomo, Biagini & Ranieri 2023). Da un punto di vista educativo e didattico queste dimensioni si possono ritrovare anche nel *framework* proposto dall'Unesco (2024) dal titolo "*AI competency framework for students*" (fig. 1). Il *framework* sulle competenze in Intelligenza Artificiale per gli studenti è stato creato per aiutare i sistemi educativi a formare gli studenti a vivere in un mondo sempre più influenzato dall'IA (Miao et al., 2024). Invece di concentrarsi solo sull'uso passivo dell'IA, questo modello incoraggia un approccio più attivo e critico, con l'obiettivo di formare futuri cittadini capaci di vivere in un contesto ibridato dall'Intelligenza Artificiale.

Competency aspects	Progression levels		
	Understand	Apply	Create
• Human-centred mindset	• Human agency	• Human accountability	• Citizenship in the era of AI
• Ethics of AI	• Embodied ethics	• Safe and responsible use	• Ethics by design
• AI techniques and applications	• AI foundations	• Application skills	• Creating AI tools
• AI system design	• Problem scoping	• Architecture design	• Iteration and feedback loops

Fig. 1: AI Competency framework for students – Unesco, 2024, p. 19.

Il *framework* è suddiviso in quattro dimensioni principali che rappresentano le competenze chiave che gli studenti dovrebbero sviluppare:

- 1) **Mentalità centrata sull'umano** (*Human-centred mindset*): questo aspetto si concentra sullo sviluppo della competenza di pensiero critico negli studenti. Li incoraggia a considerare se l'IA sia adatta allo scopo, se il suo utilizzo sia giustificato e come gli esseri umani debbano interagire con essa. Inoltre, promuove la consapevolezza delle responsabilità individuali e collettive nella costruzione di società in cui l'IA sia sicura, inclusiva e giusta;
- 2) **Etica dell'IA** (*Ethics of AI*): questa dimensione riguarda la comprensione e l'applicazione dei principi etici e delle norme sociali che guidano lo sviluppo, l'applicazione e la regolamentazione dei sistemi di IA. Gli studenti imparano a valutare le implicazioni etiche dell'IA, a riconoscere i potenziali rischi e a contribuire all'evoluzione delle normative in questo campo;
- 3) **Tecniche e applicazioni dell'IA** (*AI techniques and applications*): questo aspetto combina la conoscenza teorica dell'IA con le abilità pratiche necessarie per utilizzare e applicare gli strumenti di IA nelle attività didattiche. Gli studenti acquisiscono familiarità con i concetti fondamentali dell'IA, come dati e algoritmi, e imparano

no a usare questi strumenti per risolvere problemi reali;

- 4) **Progettazione di sistemi di IA** (*AI system design*): questo aspetto si focalizza sulle competenze informatiche e di pensiero sistemico necessarie per progettare, costruire e ottimizzare i sistemi di IA. Gli studenti imparano a definire i problemi, a progettare l'architettura dei sistemi di IA, a gestire i dati e gli algoritmi e a valutare l'impatto delle loro creazioni.

Queste quattro dimensioni sono state progettate per essere acquisite secondo tre livelli di apprendimento crescente: “comprendere” (*understand*), “applicare” (*apply*) e “creare” (*create*). Ciò permette agli educatori e agli insegnanti di adattare l'insegnamento dell'IA alle diverse capacità e competenze degli studenti, orientandoli verso una comprensione più approfondita da un livello base ad un livello avanzato.

Parallelamente, l'Unesco ha elaborato anche un *framework* rivolto agli insegnanti riconoscendo il loro ruolo centrale per formare gli studenti all'IA. Il documento, dal titolo “*AI competency framework for teachers*” (fig. 2), recupera tre aspetti del quadro dedicato agli studenti aggiungendo un riferimento alle competenze pedagogiche e all'utilizzo dell'IA da parte degli insegnanti per migliorare il proprio sviluppo professionale (Miao & Cukorova, 2024).

Aspects	Progression		
	Acquire	Deepen	Create
1. Human-centred mindset	Human agency	Human accountability	Social responsibility
2. Ethics of AI	Ethical principles	Safe and responsible use	Co-creating ethical rules
3. AI foundations and applications	Basic AI techniques and applications	Application skills	Creating with AI
4. AI pedagogy	AI-assisted teaching	AI-pedagogy integration	AI-enhanced pedagogical transformation
5. AI for professional development	AI enabling lifelong professional learning	AI to enhance organizational learning	AI to support professional transformation

Fig. 2: *The AI competency framework high-level structure: aspects and progression levels* - Unesco, 2024, p. 22.

Nello specifico, le 5 dimensioni riguardano:

- 1) **Mentalità centrata sull'umano** (*Human-centred mindset*): questo aspetto si concentra sullo sviluppo di un insieme di valori e atteggiamenti critici che gli insegnanti devono coltivare nei confronti dell'interazione tra uomo e IA. In sostanza, si tratta di mettere al centro l'importanza dell'essere umano, i suoi diritti e il suo benessere, anche quando si utilizzano strumenti e sistemi di IA. Questa dimensione include le seguenti abilità:
  - la capacità di valutare criticamente i benefici e i rischi dell'IA;
  - la consapevolezza che l'IA è creata e guidata dall'uomo e che le decisioni dei creatori di IA hanno un impatto significativo sulla vita reale;
  - la promozione di un utilizzo dell'IA che sia al servizio dello sviluppo delle capacità umane, dell'inclusività e della sostenibilità.
- 2) **Etica dell'IA** (*Ethics of AI*): questo aspetto riguarda la comprensione e l'applicazione dei principi etici, delle regole e delle leggi che regolano lo sviluppo e l'uso dei sistemi di IA. Gli insegnanti devono essere in grado di affrontare le complesse questioni etiche sollevate dall'IA nel contesto educativo. Questa dimensione include le seguenti abilità:
  - una solida comprensione dei principi etici fondamentali relativi all'IA;
  - la capacità di utilizzare l'IA in modo sicuro e responsabile, rispettando la privacy, i diritti di proprietà intellettuale e altre normative vigenti;
  - la capacità di partecipare attivamente alla definizione e all'evoluzione delle regole etiche sull'IA.
- 3) **Fondamenti e applicazioni dell'IA** (*AI foundations and applications*), questo aspetto si concentra sulla conoscenza teorica e sulle competenze pratiche che gli insegnanti devono possedere per utilizzare efficacemente gli strumenti di IA. Si tratta di acquisire familiarità con i concetti di base e di saperli applicare in contesti educativi concreti. Questa dimensione include le seguenti abilità:
  - la conoscenza di cosa è l'IA, come funzionano i sistemi di IA e quali sono le principali categorie di tecnologie;
  - la capacità di selezionare gli strumenti di IA più appropriati per specifici obiettivi didattici;
  - la capacità di utilizzare efficacemente gli strumenti di IA per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e la gestione della classe.
- 4) **Pedagogia dell'IA** (*AI pedagogy*): questo aspetto riguarda le competenze pedago-

giche specifiche necessarie per integrare l'IA in modo efficace e significativo nelle pratiche di insegnamento e apprendimento. Non si tratta solo di usare l'IA, ma di usarla in modo da migliorare realmente l'esperienza educativa. Questa dimensione include le seguenti abilità:

- l'abilità di valutare criticamente gli strumenti di IA e di integrarli in modo appropriato nelle strategie didattiche;
- l'abilità di utilizzare l'IA per personalizzare l'apprendimento, promuovere l'interazione tra studenti e sviluppare competenze chiave come il pensiero critico e la collaborazione;
- l'abilità di adattare e innovare le pratiche didattiche in risposta alle nuove possibilità offerte dall'IA.

**5) IA per lo sviluppo professionale** (*IA for professional development*): questo aspetto si concentra su come gli insegnanti possono utilizzare l'IA per potenziare il proprio sviluppo professionale. In un mondo in rapido cambiamento l'IA può essere uno strumento strategico nella formazione continua. Questa dimensione include le seguenti abilità:

- l'abilità di utilizzare l'IA per valutare i propri bisogni di apprendimento, accedere a risorse pertinenti e personalizzare il proprio percorso di sviluppo professionale;
- la capacità di collaborare con altri insegnanti e di utilizzare l'IA per condividere conoscenze e buone pratiche;
- la capacità di adattare le nuove tecnologie di IA agli ambienti di apprendimento e di utilizzarle per trasformare e migliorare le proprie pratiche didattiche.

## 2. Prospettive per l'Istruzione e Formazione professionale

I due modelli Unesco possono essere un'utile prospettiva di riflessione e applicazione anche per gli insegnanti e gli studenti nell'ambito dei programmi di istruzione e formazione professionale.

Gli insegnanti, a partire da una presa di consapevolezza della trasformazione del pro-

prio ruolo (Pellerey, 2024), possono integrare l'IA nei programmi di istruzione per migliorare il coinvolgimento diretto degli studenti, favorire una didattica personalizzata e progettare ambienti di apprendimento innovativi (Adamoli et al., 2024). Questo potrebbe facilitare gli studenti nel fare esperienze di apprendimento personalizzato, ricevere feedback in tempo reale e simulare compiti complessi in settori in cui la formazione pratica è essenziale.

Tali potenzialità, che si basano sullo sviluppo di un' *AI literacy* diffusa, necessitano di un approccio sistemico che deve tener conto delle sfide legate all'implementazione dell'IA (Cela et al., 2024). Tra queste il coinvolgimento attivo dei docenti nell'adattare i curricula alle specifiche esigenze del mondo del lavoro; la questione della privacy e della protezione dei dati degli studenti; la mitigazione delle distorsioni e allucinazioni dell'IA e infine la promozione di un uso consapevole, critico e responsabile delle tecnologie.

## Riferimenti bibliografici

- ADAMOLI M., MESSINA, S., PANCIROLI, C. & RIVOLTELLA, P.C., *Le IA generative per il decision making. Attendibilità degli LLMs a supporto di decisioni di natura didattica ed educativa*, Scholè, 2/2024, pp. 23-44.
- CUOMO S., BIAGINI, G., & RANIERI, M., *Artificial Intelligence Literacy, che cos'è e come promuoverla. Dall'analisi della letteratura ad una proposta di Framework*, 2022, *Media Education* 13(2): pp. 161-172. doi: 10.36253/me-13374
- Çela E., VAJJHALA, N., EAPPEN, P. & VEDISHCHEV, A., *Artificial Intelligence in Vocational Education and Training*. In *Transforming Vocational Education and Training Using AI*, 2024 Publisher: IGI Global Scientific Publishing. 10.4018/979-8-3693-8252-3.ch001.
- *Regolamento UE 2014/1689*, approvato dal Parlamento Europeo il 13 Marzo del 2024.
- PELLEREY M., *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? Prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica*. Rassegna CNOS: problemi esperienze prospettive per la formazione professionale, n. 1/2024, pp. 25-35.
- MIAO F. & CUKOROVA, M., (2024). *AI Competency framework for teachers*. Unesco, 2024. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- MIAO F., SHIOHIRA, K. & LAO, N., *AI Competency framework for students*. Unesco, 2024. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>

# La sfida culturale dell'Intelligenza Artificiale per l'Istruzione e Formazione professionale (IeFP)

Federica Oradini<sup>1</sup>, Mauro Frisanco<sup>2</sup>

## 1. L'era "GenAI", i nuovi paradigmi del lavoro e della IeFP

L'avvento dell'IA generativa sta avendo un impatto dirompente anche sull'IeFP. Non si tratta soltanto di introdurre l'IA tra le tecnologie impiegate nei percorsi formativi, ma di affrontare una significativa sfida culturale. È la ridefinizione dei paradigmi dell'IeFP e, in generale, della VET nella nuova era "GenAI" che rappresenta l'evoluzione significativa dell'era digitale, pur basandosi sulle sue fondamenta. Mentre l'era digitale ha riguardato la trasformazione dell'analogico in digitale (e la connessione globale per accedere e gestire informazioni), l'era GenAI riguarda l'uso di queste informazioni e infrastrutture digitali per disporre di macchine capaci di generare autonomamente contenuti e soluzioni nuove, agendo quasi come partner intellettuali e creativi per l'uomo. È un passaggio epocale, dalla gestione dell'esistente alla generazione del nuovo, con un focus che si sposta sulla creazione di output nuovi e originali, sulla generazione di nuove idee, dati e soluzioni supportati dalle macchine. Mentre la creatività umana ne esce assistita e potenziata, l'interazione con la tecnologia diventa collaborazione, dialogo, conversazione. L'avvento dell'era 5.0 vede il "ruolo umano" non più come adattamento alla tecnologia o gestione di sistemi automatizzati per l'efficienza, la produttività e la flessibilità dei processi produttivi (e il suo venir meno per

sostituzione) ma come "agente centrale" di un modello più olistico e valoriale della produzione, fondato su tre pilastri fondamentali: *Human-centricity*, *Sustainability*, *Resilience*. Un modello nel quale l'obiettivo non è solo l'efficienza economica ma anche il benessere dei lavoratori, il valore e la responsabilità sociale dei sistemi produttivi. Il paradigma economico si arricchisce così di dimensioni etiche, sociali ed ambientali alla ricerca di un equilibrio sempre più difficile tra competitività, benessere umano e sostenibilità.

Queste nuove e cruciali dimensioni già innescate dalle trasformazioni supportate dall'IA generativa – e il contestuale passaggio da *Industria 4.0* a *Industria 5.0* – dirompenti per il mondo del lavoro, incidono profondamente anche sui paradigmi chiave o dominanti della IeFP.

Le caratteristiche distintive della IeFP includono in estrema sintesi:

- l'orientamento al lavoro, perché lo scopo primario è preparare gli individui per specifici mestieri o settori del mercato del lavoro;
- il legame con il mondo produttivo, data la stretta connessione e "alleanza" con le imprese, le parti sociali e fabbisogni del territorio;
- l'apprendimento basato sul lavoro (Work-Based Learning), data la presenza di esperienze significative di apprendimento pratico svolte in contesti lavorativi reali (es. apprendistato duale, imprese simulate, stage e tirocini);

<sup>1</sup> Esperta in tecnologie digitali a supporto della didattica e dei processi di innovazione educativa, già Coordinatrice del Dipartimento Education Technology (Università di Westminster, Londra); responsabile scientifica eVETLab (Italy).

<sup>2</sup> Economista del lavoro, tecnologo ed esperto nell'ambito dei processi di ricerca e sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale.

- il focus sulle competenze, non solo pratiche e tecniche immediatamente spendibili nel lavoro ma anche trasversali o, meglio, su quelle dimensioni personali e sociali (“soft”).

Considerando queste macro-caratteristiche, possiamo cercare di delineare i seguenti paradigmi o aspetti della IeFP:

a) *Paradigma economico o del capitale umano (storicamente dominante):*

- la IeFP è vista principalmente come uno strumento per soddisfare le esigenze di competenze del mercato del lavoro e sostenere la competitività economica. I giovani che frequentano sono visti come “capitale umano” da formare per aumentare la produttività;
- la IeFP risponde alla domanda di manodopera qualificata, riduce la disoccupazione giovanile e favorisce l’incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Questo paradigma spiega il forte legame della IeFP con le imprese, l’orientamento al lavoro, l’enfasi sulle competenze richieste dai settori produttivi e una progettazione dei curricula influenzata dai fabbisogni dei processi lavorativi.

b) *Paradigma basato sulle competenze (Competency-Based):*

- l’apprendimento è definito in termini di acquisizione e dimostrazione di competenze specifiche, soprattutto sul “saper fare”, necessarie per svolgere un determinato compito o mestiere;
- l’output formativo è guidato da una definizione precisa degli standard professionali e dei risultati di apprendimento attesi;
- la valutazione mira a certificare il possesso effettivo delle competenze, soprattutto attraverso prove pratiche.

Questo paradigma si collega direttamente all’orientamento pratico della IeFP e alla necessità di garantire che qualificati e diplomati siano da subito effettivamente “pronti per il lavoro”.

c) *Paradigma sociale / dell’inclusione:*

- la IeFP è vista come uno strumento per promuovere l’equità, l’inclusione sociale e offrire opportunità a giovani che potrebbero avere difficoltà nei percorsi di istruzione tradizionali o che provengono da contesti svantaggiati e/o di povertà educativa;

- la IeFP fornisce percorsi più accessibili, anche di seconda opportunità formativa, e contribuisce alla coesione e mobilità sociale.

Questo paradigma spiega la diversità dei percorsi IeFP, la loro capacità di rivolgersi a pubblici giovanili eterogenei, agendo come leva per l’integrazione nel tessuto sociale ed economico.

d) *Paradigma dell’apprendimento permanente (Lifelong Learning):*

- la IeFP nella sua “connotazione VET” non è solo formazione iniziale, ma un elemento cruciale di un sistema di apprendimento anche per l’aggiornamento (*upskilling*) e la riqualificazione (*reskilling*) continui dei lavoratori;
- la IeFP sostiene l’adattabilità dei lavoratori ai cambiamenti tecnologici ed economici, lo sviluppo professionale continuo, la valorizzazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali nel corso della vita.

Un paradigma che rende evidente come anche la IeFP sia collegata alla formazione di base per adulti, alle specializzazioni post-qualifica e post-diploma, alla necessità di mantenere continuamente aggiornate le competenze nel tempo.

Mentre il paradigma economico/del capitale umano è stato storicamente il motore principale e rimane centrale per la IeFP (data la sua natura intrinsecamente legata al mondo del lavoro), la IeFP ha sempre più integrato nel tempo elementi degli altri paradigmi. Possiamo quindi parlare di un paradigma dominante orientato al mercato del lavoro e basato sulle competenze, sempre però più influenzato e integrato da obiettivi di inclusione sociale e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente.

La specificità della IeFP risiede proprio in questo equilibrio (a volte anche in tensione) tra rispondere alle esigenze immediate dell’economia/del lavoro e promuovere lo sviluppo individuale e sociale nel lungo termine, attraverso l’acquisizione di competenze, non solo pratiche, ed effettivamente spendibili. La forte componente di apprendimento in contesto lavorativo è forse, e sempre lo sarà, la manifestazione più evidente di questo legame indissolubile della IeFP con il mondo produttivo anche con l’avvento della “GenAI”.

Tuttavia, tenendo conto dei vari paradigmi IeFP qui considerati, alcuni possibili loro mutamenti ed evoluzioni potrebbero essere così sintetizzati.

a) *Evoluzione del paradigma economico/capitale umano (da “risposta a previsione dinamica”):*

- la IeFP non potrà più limitarsi a rispondere alle esigenze attuali del mercato del lavoro, ma dovrà diventare molto più predittiva e agile. La GenAI accelera l'obsolescenza rapida di molte competenze e la nascita di nuove qualificazioni a un ritmo senza precedenti. La IeFP dovrà focalizzarsi sulla capacità di anticipare le tendenze e riorientare rapidamente e continuamente l'offerta formativa;
- la IeFP avrà il focus sulle competenze “a prova di AI” con l'enfasi spostata dalle competenze facilmente automatizzabili (di routine cognitive o manuali) a quelle intrinsecamente umane: pensiero critico complesso, creatività, intelligenza emotiva, collaborazione, problem-solving in contesti inediti, leadership e competenze manuali di alta precisione o artigianalità difficilmente replicabili;
- la IeFP dovrà generare profili professionali, non solo come risposta all'emergere di nuove professioni, ma soprattutto per integrare in ogni qualificazione la collaborazione uomo-macchina.

b) *Mutamento del paradigma basato sulle competenze (ridefinizione della “competenza” e nuove literacy):*

- la IeFP dovrà tenere conto che essere competenti nell'era GenAI significherà sempre più saper utilizzare efficacemente gli strumenti di IA come parte del proprio lavoro, saperne valutare criticamente i risultati (identificare *bias*, errori, “allucinazioni”), e integrarli nel processo produttivo o di servizio. La competenza non sarà solo “saper fare”, ma “saper fare con l'IA”;
- l'alfabetizzazione all'IA (*AI Literacy*) diventerà una competenza trasversale ad alta pervasività settoriale, oltre che fondamentale, al pari della *Digital Literacy*. Capire come funzionano (a grandi linee) gli algoritmi, quali sono i loro limiti e le implicazioni etiche, utilizzare e interagire con l'IA sarà essenziale in ogni percorso IeFP, chiamato

ad integrare l'AI *Literacy* come dimensione formativa strutturale e stabile;

- i metodi di valutazione dovranno evolvere, considerando che sarà meno importante l'output pratico raggiunto (sempre più co-generato anche dall'IA) rispetto alla capacità di adattare/migliorare l'output dell'IA e alla dimostrazione di giudizio critico ed etico oltre che di presidio dell'intero processo generativo.

c) *Rafforzamento ed evoluzione dei paradigmi sociale/inclusione e apprendimento permanente (personalizzazione e accessibilità di “massa”, flessibilità e accreditamento):*

- la “GenAI” offre strumenti potenti per personalizzare i percorsi di apprendimento (contenuti, ritmo, feedback) in base alle esigenze individuali, potenziando l'inclusione di studenti con stili di apprendimento diversi o bisogni specifici. La IeFP, data la sua natura fondante “inclusiva”, può vedere rafforzato il suo paradigma sociale perchè in grado di focalizzarsi ancor più attivamente sull'equità nell'accesso;
- l'accelerazione e la ricorrenza di cambiamenti rende l'aggiornamento (*upskilling*) e la riqualificazione (*reskilling*) non più opzionali, ma continui e necessari per l'occupabilità. Il paradigma dell'apprendimento permanente diventerà ancora più centrale in una IeFP che si estende in una prospettiva VET, con percorsi che dovranno essere più a “composizione modulare”, altamente flessibili e soprattutto fruibili anche con riconoscimento di crediti formativi da esperienze non formali e informali.

In sintesi, l'avvento della GenAI non eliminerà i paradigmi esistenti della IeFP, ma li sottopone a una profonda evoluzione e integrazione. Il legame con il mercato del lavoro (paradigma economico) rimarrà, ma richiederà un'agilità e una capacità previsionale senza precedenti. Il “range” di competenza si amplierà per includere l'interazione efficace e critica con l'IA. L'apprendimento permanente diventerà imperativo e gli strumenti IA potranno potenziare la personalizzazione e l'inclusione. Il paradigma “generale” IeFP degli anni a venire sarà caratterizzato da:

- agilità e adattabilità curriculare, per rispondere rapidamente ai cambiamenti del mercato;
- focus su competenze umane avanzate e AI Literacy, per assicurare un bilanciamento tra hard skills tecniche (che includono l'uso dell'IA) e soft/power skills;
- personalizzazione potenziata dall'IA, per percorsi ancor più a misura d'utente;
- enfasi sulla collaborazione etica "Uomo-Macchina";
- centralità del riconoscimento delle esperienze formative (tutte) nell'ottica di *upskilling e reskilling* fondati sulla piena validazione degli apprendimenti già acquisiti.

## 2. La IeFP prima e dopo l'IA: scenari a confronto

L'impatto culturale dell'IA emerge chiaramente se confrontiamo lo scenario formativo pre-IA con quello post-IA. Tradizionalmente, la IeFP ha privilegiato la formazione in presenza, nei laboratori e nelle aule, con approcci didattici abbastanza standardizzati e prove pratiche/manuali come base della valutazione. L'integrazione del digitale era spesso limitata o affidata alla buona volontà dei singoli, creando uno scarto tra l'ambiente scolastico e quello extra-scolastico in cui i giovani sono immersi. Come si è osservato (Oradini e Frisanco, 2024)<sup>3</sup> molti allievi faticano a adattarsi a contesti formativi "a bassa integrazione tecnologica" rispetto a uno stile di vita quotidiano ricco di stimoli digitali. Questo scarto rischia di rendere meno significativa l'esperienza formativa.

Con l'avvento dell'IA generativa, ci troviamo di fronte a uno scenario nuovo: l'ecosistema formativo diventa diffuso, continuo, senza barriere di tempo e luogo.

Gli studenti possono apprendere "in qualsiasi momento e ovunque" grazie a tutor IA e risorse online, prolungando l'apprendimento oltre i confini fisici della scuola. La didattica si fa ibrida e flessibile, combinando esperienza pratica tradizionale con simulazioni virtuali e realtà aumentata. L'IA permette di moltiplicare le opportunità di accesso a materiali e

feedback personalizzati, valorizzando stili di apprendimento diversi e favorendo collaborazioni a distanza. Anche la valutazione evolve: accanto alle prove tradizionali, trovano spazio sistemi di *assessment* automatizzato, in grado di fornire feedback immediati e adattivi sulle competenze acquisite.

In generale, si passa da un modello *reattivo* (la formazione risponde lentamente ai bisogni) a uno *proattivo*, in cui i dati raccolti dall'IA permettono di individuare precocemente difficoltà e talenti degli studenti, intervenendo in tempo reale.

Alcune differenze chiave dello "scenario IeFP" emergono anche da altri punti di vista.

Ad esempio, prima dell'IA la personalizzazione del curriculum formativo era limitata (un programma sostanzialmente uguale per quasi tutti). Dopo l'adozione dell'IA, l'apprendimento personalizzato diventa prassi, con percorsi su misura e contenuti modulati in base, non solo alle caratteristiche personali ma anche ai progressi individuali. Ancora, la valutazione da ex-post e sporadica si trasforma in un processo continuo, grazie, ad esempio, a quiz adattivi, esercizi corretti dall'IA e *dashboard* che segnalano in tempo reale i punti di forza/debolezza di ciascun allievo. È evidente come questi cambiamenti richiedano una cultura formativa aperta all'innovazione: i formatori devono saper rivedere schemi consolidati, sperimentare nuovi strumenti e "mettere in discussione" prassi storiche dell'insegnamento professionale (ad esempio, integrare il tradizionale *saper fare* con il saper usare intelligentemente le tecnologie). In gioco non c'è solo l'efficacia didattica, ma la rilevanza stessa dell'IeFP nel XXI secolo: saper formare professionisti capaci di operare in contesti di Industria 5.0 e società digitale, senza però perdere il valore dell'esperienza concreta e della socialità tipici della formazione professionale.

## 3. Il ruolo dei docenti nell'era "GenAI"

Tra le sfide principali "culturali" per la IeFP dobbiamo infatti considerare l'impatto della "GenAI" non solo sulla didattica ma an-

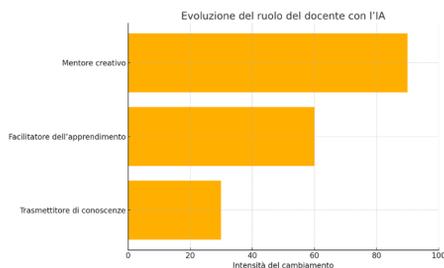
<sup>3</sup> ORADINI F. & FRISANCO M., VET "quattro punto zero". Come l'IA generativa può contribuire a trasformare l'Istruzione e Formazione Professionale. "Rassegna CNOS", 2/2024.

che sul ruolo del docente formatore, meno “trasmettitore, più facilitatore e guida”, con nuovi bisogni di formazione continua. Più in generale, la IeFP è chiamata ad assicurare un nuovo equilibrio: valorizzare l'IA come alleato dell'educazione, senza snaturare la missione formativa né sacrificare i valori pedagogici consolidati della formazione professionale.

Un fulcro del cambiamento culturale riguarda il ruolo del docente. La domanda provocatoria – “Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore?” – ha animato il dibattito recente (Pellerey, 2024)<sup>4</sup>.

La risposta prevalente è che l'IA non sostituisce il formatore, ma ne *trasforma* profondamente il ruolo. In passato il docente della IeFP era spesso visto come un trasmettitore di conoscenze e abilità pratiche; oggi e ancor più domani, con l'IA in classe e in laboratorio, il docente diventa sempre più un facilitatore dell'apprendimento, un mentore che guida gli studenti nell'utilizzo critico delle tecnologie. Volendo dare una rappresentazione grafica (cfr. Figura) del cambiamento di ruolo possiamo avvalerci del quadro riportato in “Generative AI has disrupted education. Here's how it can be used for good UNESCO, World Economic Forum” (CEDEFOP, 2023 e 2024)<sup>5</sup>.

Figura. Ruolo del docente: dal modello tradizionale al docente “aumentato” dall'IA.



Come mostra bene la figura, si passa da un approccio uniforme e centrato sulla lezione frontale a una didattica ancor più personalizzata e interattiva, dove l'IA svolge i compiti ripetitivi (tutoraggio automatico, correzione compiti, preparazione di materiali) e il docente può concentrarsi su attività a maggior valore aggiunto: ad esempio, creatività progettuale, relazione educativa, mentoring individuale. Liberando i docenti di parte del carico amministrativo e di valutazione, l'IA offre infatti “tempo di valore aggiunto” che può essere dedicato a migliorare la qualità dell'insegnamento e anche il benessere professionale degli stessi formatori (Oradini e Frisanco, 2024)<sup>6</sup>. Ciò contribuisce a ridurre lo stress lavorativo ed a favorire la formazione continua dei docenti, rendendo la professione più sostenibile in rapporto ai mutamenti richiesti.

È però essenziale che i docenti sviluppino nuove competenze digitali ed etiche. Come evidenziato dalle linee guida UNESCO<sup>7</sup>, meno del 10% delle scuole ha politiche sull'IA, e solo pochi Paesi hanno programmi di formazione docenti su AI (*Generative AI has disrupted education. Here's how it can be used for good, UNESCO*). Investire nella formazione degli insegnanti sull'IA è cruciale: i docenti vanno messi in grado di usare consapevolmente gli strumenti (es. generatori di contenuti, tutor intelligenti) e di crearne di nuovi adatti ai propri contesti. Inoltre, devono acquisire competenze di *data literacy* per interpretare i feedback automatizzati e orchestrare attività didattiche ibride. In sintesi, il docente “IeFP 5.0” è colui che unisce empatia pedagogica e padronanza tecnologica, guidando gli studenti nell'apprendere con l'IA ma anche *oltre* l'IA, sviluppando cioè in loro quelle qualità umane insostituibili.

<sup>4</sup> PELLEREY M., *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? prima esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica*, “Rassegna CNOS”, n. 1/2024; *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? Seconda esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica in particolare nella Formazione Professionale*, “Rassegna CNOS”, n. 2/2024; *Intelligenza Artificiale e attività didattica e formativa. Può un robot sostituire l'insegnante o il formatore? Terza esplorazione di un possibile contributo dell'Intelligenza Artificiale alla didattica in particolare nella formazione professionale*, “Rassegna CNOS”, n. 3/2024.

<sup>5</sup> CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe: report*, Lussemburgo, 2023; CEDEFOP, *Skills for the AI era – First findings from the AI Skills Survey*, Thessaloniki, 2024.

<sup>6</sup> Cfr. Nota n. 3.

<sup>7</sup> UNESCO, *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Parigi, 2023; UNESCO, *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*, Parigi, 2021.

#### 4. Le dimensioni della sfida culturale

Di fronte a queste trasformazioni, la “sfida culturale” posta dall’IA alla IeFP può essere articolata in diverse dimensioni, tutte interconnesse tra loro. Possiamo individuarne almeno quattro, che rappresentano altrettanti ambiti di attenzione per docenti e decisori istituzionali e politici.

- **Formazione etica all’IA.** L’impiego pervasivo di IA generative solleva dilemmi etici e legali: dalla diffusione di contenuti inappropriati o discriminatori alla tutela della privacy dei dati degli studenti, fino al rischio di *plagio* nei compiti svolti con l’aiuto delle macchine. Diventa imprescindibile educare sia formatori che studenti a un uso responsabile e consapevole dell’IA. Ciò significa, ad esempio, insegnare a verificare la veridicità delle informazioni prodotte dall’IA (che, se mal addestrata, può generare output apparentemente plausibili ma falsi o distorti). Occorre introdurre nei percorsi IeFP nozioni di *etica digitale*: proprietà intellettuale, bias degli algoritmi, impatto sociale dell’automazione. Diverse istituzioni (es. UNESCO e Unione Europea) hanno pubblicato linee guida sulla AI literacy che includono questi aspetti. L’IeFP dovrebbe integrare tali principi sia nei curricula degli studenti (formando qualificati e tecnici eticamente consapevoli) sia nei programmi di aggiornamento dei docenti e formatori, affinché la tecnologia sia utilizzata “alle nostre condizioni” e non viceversa (*Use of AI in education: Deciding on the future we want*, UNESCO).
- **Autonomia di pensiero e ruolo attivo dello studente.** Una grande preoccupazione è che l’uso massiccio di IA possa portare a una *dipendenza* dagli algoritmi e a un’attenuazione dell’impegno cognitivo degli studenti (se delego all’IA la risoluzione di un problema o la stesura di un testo, rischio di esercitare meno il mio pensiero critico). UNESCO avverte del pericolo di *“compromettere lo sviluppo delle abilità intellettuali”* se si diventa troppo dipendenti dall’IA. La sfida culturale sta nel mantenere gli studenti protagonisti attivi: l’IA deve essere un *amplificatore* della creativi-

tà e non un sostituto della riflessione. Ciò implica insegnare metodologie di *critical thinking* applicate all’IA (ad esempio: valutare con approccio critico le risposte fornite dai diversi *chatbot*, confrontare diverse fonti, identificare eventuali pregiudizi nel contenuto generato). Gli studenti vanno incoraggiati a *mettere in discussione* l’output della macchina, sapendo che essa spesso riflette visioni prevalenti e può trascurare prospettive minoritarie. Allo stesso tempo, l’IA può favorire l’autonomia se usata come tutor individuale: lo studente motivato può approfondire in autonomia argomenti di interesse, ricevendo feedback immediati dall’IA e sviluppando un apprendimento auto-diretto. Starà alla “saggezza pedagogica” dei formatori bilanciare guida umana e libertà offerta dalle macchine, in modo da formare persone intellettualmente autonome e non semplici “utilizzatori passivi” di soluzioni preconfezionate.

- **Competenze “Soft” e nuovo umanesimo digitale.** In un mondo del lavoro in cui le competenze tecniche evolvono rapidissimamente e molte mansioni saranno in parte automatizzate, diventa ancor più centrale per l’IeFP coltivare le *soft skills*, quelle competenze che rendono un lavoratore più agile ed adattabile anche nei contesti più complessi. Paradossalmente, l’IA ci spinge verso un rinnovato *umanesimo*: ciò che le macchine non sanno generare e mettere in campo (empatia, giudizio etico, pensiero laterale, gestione delle relazioni) acquista un valore ancora maggiore. La sfida culturale per la IeFP qui è duplice: da un lato, ripensare i curricula affinché integrino moduli di competenze digitali avanzate (ad es. data analysis, uso di sistemi AI nei processi produttivi), dall’altro enfatizzare costantemente l’attenzione alle dimensioni personali e sociali di ognuno. L’IeFP per sua natura ha sempre curato il “saper pensare” oltre al “saper fare” che oggi si traduce nel formare *cittadini digitalmente consapevoli*, dotati di resilienza, spirito critico, capacità comunicativa interculturale e di collaborazione uomo-macchina. Programmi innovativi, come il framework UNESCO sulle competenze AI per studenti, vanno in questa di-

- reazione, indicando le abilità cognitive, sociali ed emotive che i discenti dovrebbero sviluppare nella GenAI.
- **Posizionamento strategico dell'IA nel sistema formativo.** L'introduzione efficace dell'IA nella IeFP richiede visione e governance: investimenti in infrastrutture digitali (reti, *device*, piattaforme AI sicure), aggiornamento normativo (definizione policy, disponibilità di linee guida su privacy, uso degli strumenti in classe, valutazione con AI), partnership con il mondo del lavoro e della ricerca per mantenere i curricula e la didattica al passo con l'innovazione. A livello dei decisori e delle istituzioni occorre superare resistenze organizzative, inerzie burocratiche e anche timori infondati verso l'IA, per costruire una strategia integrata. L'integrazione dell'IA nella formazione iniziale e continua dei docenti non può essere lasciata all'improvvisazione: va pianificata a livello nazionale/regionale, in sinergia con enti di ricerca educativa e con linee guida condivise (come quelle sviluppate dai vari network europei). Analogamente, l'aggiornamento dei laboratori di pratica e dei curricula deve prevedere l'uso di simulatori, strumenti di realtà virtuale, software di intelligenza aumentata in riferimento ai vari settori professionali della IeFP. In sintesi, un buon posizionamento strategico rispetto all'IA chiede alla IeFP di governare la trasformazione, di non subire passivamente l'onda dell'IA, di guidarla affinché sia coerente con la mission formativa e possa rafforzare i valori della IeFP. Richiamando il motto dell'UNESCO *"guidare la tecnologia per non esserne guidati"*, è fondamentale che le decisioni sull'uso dell'IA nell'istruzione e nella formazione siano prese da una comunità educante consapevole e informata, mantenendo saldo il controllo umano sulla finalità degli strumenti.

## 5. Prospettive

L'intelligenza artificiale pone alla IeFP una sfida che, prima ancora che tecnologica, è culturale: come integrare il "nuovo" senza perdere il meglio della sua identità e tradizione educativo-formativa?

**La risposta va individuata e costruita collettivamente**, coinvolgendo docenti, formatori, dirigenti e studenti in un "nuovo patto" generazionale sull'uso dell'IA a scuola. È fondamentale promuovere un approccio trasversale e sistemico: le questioni tecnologiche vanno affrontate insieme a quelle pedagogiche, etiche e sociali. Solo così l'IA diventerà un alleato per formare "cittadini digitali, competenti e pronti ad affrontare le sfide del futuro" anziché un elemento di disturbo.

Ciò implica che i decisori ai vari livelli devono sostenere la trasformazione con linee guida chiare, investimenti mirati e partnership per sviluppare soluzioni IA aperte e aderenti ai bisogni dell'IeFP.

È fondamentale affrontare questa sfida culturale elaborando strategie a livello di istituzioni formative e centri di formazione professionale per l'adozione graduale dell'IA, partendo magari da progetti pilota e condividendo le buone pratiche. I docenti e formatori, dal canto loro, hanno l'opportunità di aggiornare la propria professionalità, riscoprendo nella collaborazione con l'IA nuovi spazi di creatività didattica. Infine, gli studenti vanno coinvolti come *stakeholder* attivi; solo ascoltando il loro punto di vista sull'utilizzo degli strumenti di IA nelle attività didattiche e nell'apprendimento è possibile responsabilizzarli in atteggiamenti e comportamenti corretti e funzionali.

Più in generale, la sfida culturale dell'IA potrebbe trasformarsi in un volano di rinnovamento e ulteriore rafforzamento dell'identità della formazione professionale. La IeFP coniuga sapere e saper fare, teoria e pratica e l'IA ben utilizzata può arricchire entrambi questi aspetti. È fondamentale mantenere saldo il principio che la tecnologia è al servizio dell'educazione, e non viceversa. Educare significa trasmettere cultura, valori e senso critico, dimensioni insostituibilmente umane, che nessuna IA potrà mai sostituire. Accettare la sfida dell'IA in modo costruttivo significa far evolvere ulteriormente la cultura formativa senza perdere l'umanesimo che da sempre è al cuore dell'educazione dei giovani che trovano nella IeFP la loro opportunità di crescita come cittadini e lavoratori.

# Alcune esperienze di didattica con l'IA

a cura di Giulia Norcia (Fondazione CNOS-FAP ETS, Roma)

*“Penso che ogni nuovo mezzo di comunicazione e diffusione delle parole, delle immagini e dei suoni possa riservare sviluppi creativi nuovi, nuove forme di espressione. E penso che una società più avanzata tecnologicamente potrà essere più ricca di stimoli, di scelte, di possibilità, di strumenti diversi e avrà sempre più bisogno di leggere, di cose da leggere e di persone che leggano”* (Italo Calvino, Fiera del Libro, Buenos Aires, 1984).

L'Intelligenza Artificiale (IA) sta vivendo una fase di straordinaria vivacità. Finanziamenti crescenti e continue innovazioni tecnologiche stanno accelerando la sua diffusione attraverso la creazione di molteplici strumenti. I Salesiani della Formazione Professionale hanno intuito l'importanza delle possibili applicazioni di questi strumenti in ambito didattico come leva concreta per innovare la didattica, sostenere l'inclusione e valorizzare le potenzialità di ogni studente.

Nel solco della tradizione salesiana, il primo pensiero è stato aggiornare le competenze dei formatori e, a cascata, degli allievi, attivando le possibili sinergie con esperti nel settore.

Un passo significativo in questa direzione è stata la sigla di un accordo tra la Fondazione CNOS-FAP ETS e l'Associazione Italiana per l'Intelligenza Artificiale (AIxIA) lo scorso gennaio, per garantire un qualificato gruppo di esperti a supporto di iniziative formative e progettuali.

È stata inoltre avviata una collaborazione con Google Education che ha permesso la formazione di 700 persone dell'Ispettorato Salesiano Nord Est (tra formatori della Fondazione F.P. INE IS e docenti delle scuole dell'Ispettorato) sull'utilizzo di Google GEMINI, rappresentando una delle più ampie iniziative internazionali sull'uso dell'IA nell'educazione. I docenti/formatori hanno poi trasferito in aula le nozioni apprese declinandole a seconda dei diversi settori professionali/aree trasversali, specificità dei gruppi classe e tipologie di consegne. All'iniziativa collabora anche la Fondazione CNOS-FAP ETS IS.

Questa sezione dell'inserito riporta due dei molteplici esempi virtuosi di come i diversi strumenti siano stati utilizzati rendendo innovativa la didattica, con un approccio sperimentale, laboratoriale e attento alla dimensione umana.

I due progetti sperimentali sono stati presentati al convegno organizzato dai Salesiani in occasione della Fiera *Didacta* di Firenze, lo scorso marzo, e poi riproposti il 29 maggio presso l'Istituto Salesiano San Zenone di Verona, all'interno del convegno “Go beyond traditional education”, con la presenza di: IUSVE (Istituto Universitario Salesiano di Venezia), *Google for Education* Italia, UK, Irlanda e USA e Mr Digital.

La prima esperienza, portata avanti dai formatori F. Valletti, P. Pellizzon, M.C. Bazzan, E. Chiuso, dell'Istituto Salesiano San Marco di Venezia, descrive come l'IA sia stata uno strumento per personalizzare un'attività didattica di matematica, a seconda dei diversi stili cognitivi degli allievi.

La seconda esperienza, “Una Musa senza tempo”, coordinata dai formatori M. Dittadi, P. Pellizzon, anch'essi dell'Istituto San Marco, è un progetto artistico-didattico che ha visto gli allievi trasformarsi in curatori e creatori di un calendario illustrato, utilizzando l'IA generativa, per reinterpretare Venezia nello stile di grandi artisti del Novecento.

Un uso sofisticato e consapevole dell'intelligenza artificiale, che mette in luce come questi strumenti possano supportare l'insegnante nel costruire percorsi più accessibili, differenziati e motivanti.

## Personalizzare la didattica è un obiettivo facilmente raggiungibile?

(a cura di Federico Valletti)

L'Intelligenza Artificiale è sulla bocca di tutti, ma al di là dello stupore per le sue capacità, la vera sfida è comprenderne le applicazioni trasformative nella pratica quotidiana.

All'Istituto Salesiano San Marco di Mestre e nella rete formativa delle scuole salesiane, siamo convinti che sia cruciale esplorare concretamente l'uso dell'AI nella didattica e nella produttività dell'insegnante, condividendo le buone pratiche emergenti.

Questo articolo racconta un primo esperimento focalizzato sull'impatto dell'AI come risorsa per realizzare la personalizzazione dell'insegnamento. La spinta è nata dal desiderio di superare i limiti della didattica tradizionale in classi eterogenee, dove ogni studente apprende con ritmi e modalità diverse.

*Un primo passo con il supporto dell'IA*

L'approccio si è fondato su tre pilastri: la necessità appunto di **personalizzare** l'insegnamento; l'utilizzo di *NotebookLM* come strumento versatile e potente, in grado di analizzare dati specifici caricati dagli insegnanti (mitigando rischi di privacy e "allucinazioni" dell'IA); la consapevolezza che nel nostro istituto fossero già disponibili molte **informazioni su ciascun ragazzo**.

Per costruire profili dettagliati di una classe prima campione, appartenente al percorso di FP, sono stati usati in forma anonimizzata dati provenienti da:

- Test attitudinali (logico-matematici, espressivi, visuospatiali).
- Test sugli stili di apprendimento (VAK) per identificare il canale preferenziale (Visivo, Auditivo, Cinestesico).
- Test di personalità (MBTI) per delineare tendenze comportamentali.
- Test di Moreno per comprendere le dinamiche collaborative.

Questi dati sono stati usati, in forma anonimizzata, per alimentare *NotebookLM*. Il primo passo è stato chiedere all'IA di creare gruppi omogenei basati su stili di apprendimento e affinità, usando prompt specifici arricchiti dall'esperienza pedagogica dei docenti sulle dinamiche di classe. Per ogni gruppo è stato chiesto a *NotebookLM* di chiarire i tratti comuni agli studenti, con particolare riguardo ai canali comunicativi preferenziali e alle relazioni.

Successivamente, è stata scelta un'attività standard di Matematica per la prima classe: un esercizio su figure geometriche composte (calcolo di perimetro, area, costi in situazioni reali). La vera innovazione, a nostro avviso, è stata chiedere a *NotebookLM* di rielaborare questa attività, mantenendo gli obiettivi didattici ma adattandola agli stili dei diversi gruppi.

*NotebookLM* ha proposto piani dettagliati con elementi di personalizzazione:

- Gruppi Visivi: Uso di Geogebra per rappresentare digitalmente il problema con figure colorate.
- Gruppi Uditivi: Attività di storytelling in cui descrivere verbalmente la figura geometrica, registrando audio da scambiare nel gruppo per ricostruire la figura come un gioco.
- Gruppi Cinestesici: Attività pratica di "tinkering" per realizzare un modello geometrico con materiali concreti (carta, spago, cartoncino).

Dopo queste fasi personalizzate, tutti i gruppi hanno svolto la parte più tradizionale di calcolo.

*I primi risultati*

L'esperimento, ancora in fase iniziale, era uno studio di fattibilità sulla personalizzazione didattica, volto a rispondere alla domanda: l'IA può supportare l'insegnante nella progettazione di attività differenziate, tenendo conto delle peculiarità degli studenti?

I primi risultati sono interessanti: si è notato un aumento del coinvolgimento, specialmente negli studenti del gruppo cinestesico, spesso più inclini alla distrazione. L'esperimento inoltre apre scenari promettenti: l'idea futura potrebbe essere sviluppare un *NotebookLM* "addestrato" per ogni classe, offrendo a ogni docente uno strumento per differenziare facilmente le sue attività.

La nostra esperienza suggerisce che l'IA possa essere un alleato per l'insegnante esperto, aiutandolo a perseguire obiettivi complessi come la personalizzazione. Il fine ultimo è proporre agli studenti attività sempre più su misura e, di conseguenza, accessibili e coinvolgenti.

## "Una Musa senza tempo": l'intelligenza artificiale incontra l'arte e la didattica

(a cura di Matteo Dittadi)

Nel cuore di una Venezia sospesa tra storia e futuro, prende vita *Una Musa senza tempo*, un progetto innovativo che fonde creatività, tecnologia e formazione. L'iniziativa ha coinvolto studenti e insegnanti in un'esperienza didattica sperimentale incentrata sull'uso dell'intelligenza artificiale generativa per la

realizzazione di 13 dipinti ispirati alla città lagunare, immaginati come se fossero stati creati da altrettanti pittori del Novecento.

Il progetto si è concretizzato in un calendario artistico, nell'allestimento di una mostra, nella creazione di merchandising per il bookshop e nella progettazione di un'attività interattiva pensata per i visitatori. Un percorso complesso e articolato, che ha trasformato la classe in un vero e proprio laboratorio creativo, dove il sapere umanistico ha dialogato con le più recenti tecnologie digitali.

#### *Un approccio multidisciplinare*

“Una Musa senza tempo” non è solo un esperimento di produzione artistica, ma un modello di apprendimento multidisciplinare che ha coinvolto competenze storico-artistiche, capacità di analisi stilistica, project management, comunicazione visiva e tecnologie digitali. Il primo passo ha richiesto un lavoro di ricerca e studio, con l'obiettivo di identificare gli artisti del Novecento più rappresentativi e i loro stili: da Dalí a Klimt, da Picasso a Mirò, gli studenti hanno analizzato linguaggi visivi, poetiche individuali e contesti storici.

Questo bagaglio teorico è stato poi utilizzato per istruire i modelli di intelligenza artificiale. In una dinamica che ha ribaltato i ruoli tradizionali, gli studenti si sono trovati a diventare veri e propri “docenti” della macchina, guidandola attraverso la costruzione di prompt dettagliati e consapevoli. Hanno imparato che la qualità dell'immagine generata dipende in larga misura dalla precisione, pertinenza e completezza del comando iniziale, e che la creatività, anche in presenza di strumenti così avanzati, rimane l'elemento centrale del processo.

#### *L'IA come strumento, non sostituto*

Uno degli aspetti più significativi del progetto è stato proprio il rapporto critico con l'intelligenza artificiale. Gli studenti non hanno subito passivamente le potenzialità dello strumento, ma hanno imparato a valutarne l'utilizzo nelle diverse fasi del lavoro: dalla generazione delle immagini alla loro selezione e post-produzione, fino all'impaginazione grafica e alla preparazione dei materiali espositivi.

L'IA si è dimostrata uno strumento potente, ma non infallibile: ha richiesto competenze trasversali, pazienza, spirito critico e una solida capacità di visione per trasformare il potenziale in risultato. Fondamentale è stata

anche la capacità di integrare diverse piattaforme e tecnologie, per gestire i flussi di lavoro in modo coerente e coordinato.

#### *Un calendario, una mostra, un'esperienza*

I tredici dipinti generati, ognuno ispirato al linguaggio visivo di un pittore diverso, hanno dato vita a un calendario artistico che celebra Venezia attraverso lo sguardo virtuale di grandi nomi del secolo scorso. Geni che, prima con il pennello e poi a parole, hanno spiegato come hanno interpretato il fascino di una città unica al mondo. Ma il progetto non si è fermato alla produzione: ha preso forma fisica in una mostra, arricchita da un percorso interattivo in cui i visitatori possono esplorare i retroscena del processo creativo, confrontare gli stili originali con le interpretazioni dell'IA e addirittura generare a loro volta immagini a partire da semplici schizzi su carta.

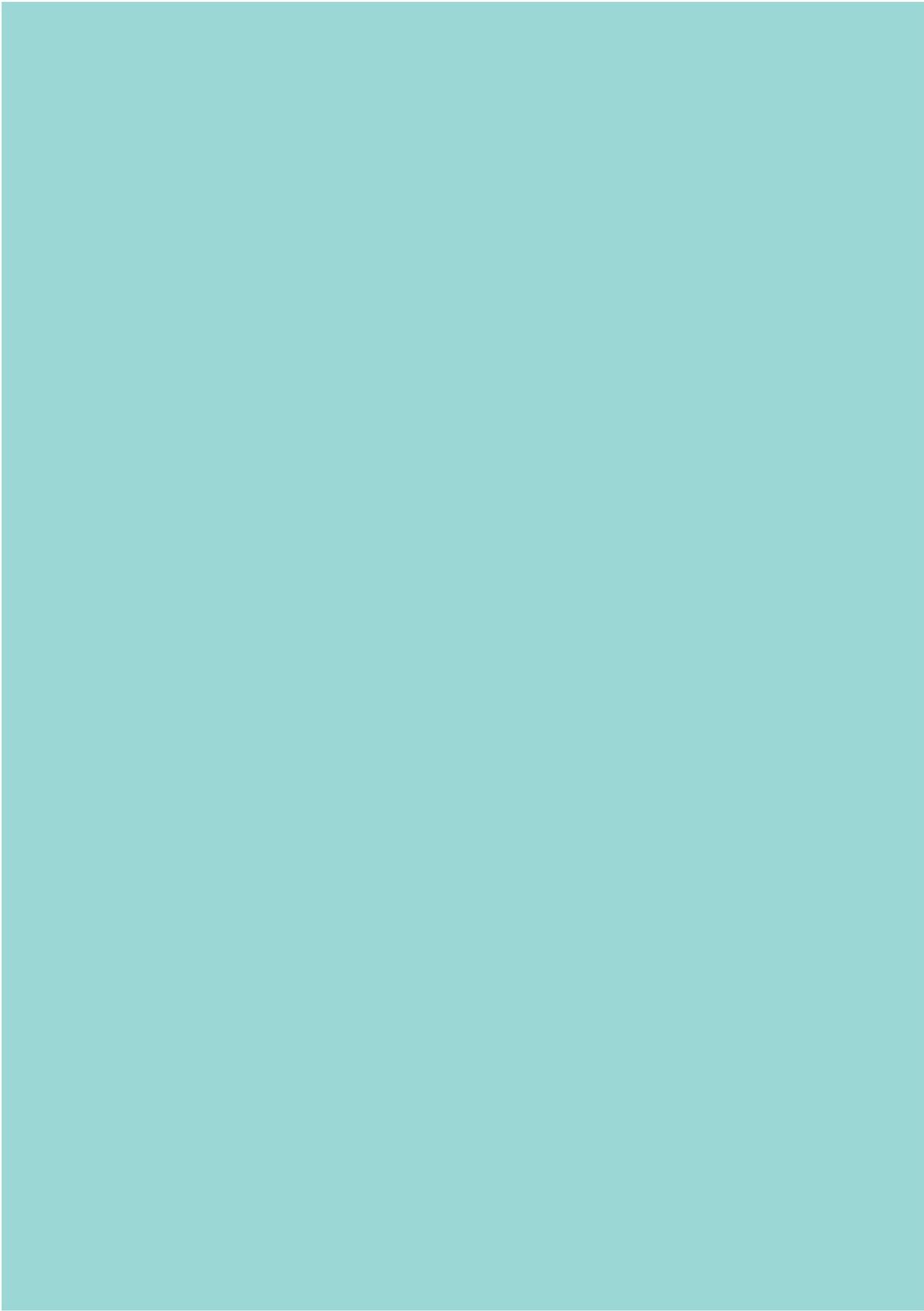
Il merchandising sviluppato per il bookshop – poster, cartoline, taccuini e gadget – rappresenta un'estensione tangibile del lavoro svolto, utile anche a finanziare future edizioni del progetto. Ogni oggetto porta con sé il valore del percorso, il dialogo tra passato e futuro, la testimonianza di un processo educativo che mette al centro la creatività come competenza chiave per abitare il mondo contemporaneo.

#### *Un modello di didattica innovativa*

“Una Musa senza tempo” dimostra come l'intelligenza artificiale, se inserita all'interno di un percorso ben strutturato e guidato da obiettivi educativi chiari, possa diventare un potente alleato nella formazione. Non si tratta di sostituire il sapere, ma di amplificarlo; non di ridurre la complessità, ma di fornire nuovi strumenti per governarla.

In un momento storico in cui l'educazione è chiamata a ripensare i propri metodi e obiettivi, questo progetto rappresenta un esempio virtuoso di come si possa coniugare tradizione e innovazione, conoscenza e sperimentazione, umanesimo e tecnologia.

“Una Musa senza tempo” non è solo un progetto didattico: è una dichiarazione d'intenti. È la prova che la scuola può essere laboratorio di futuro, luogo di incontro tra generazioni, linguaggi e visioni. Ed è anche un invito a non avere paura delle nuove tecnologie, ma a usarle con intelligenza, competenza e, soprattutto, curiosità ed immaginazione.



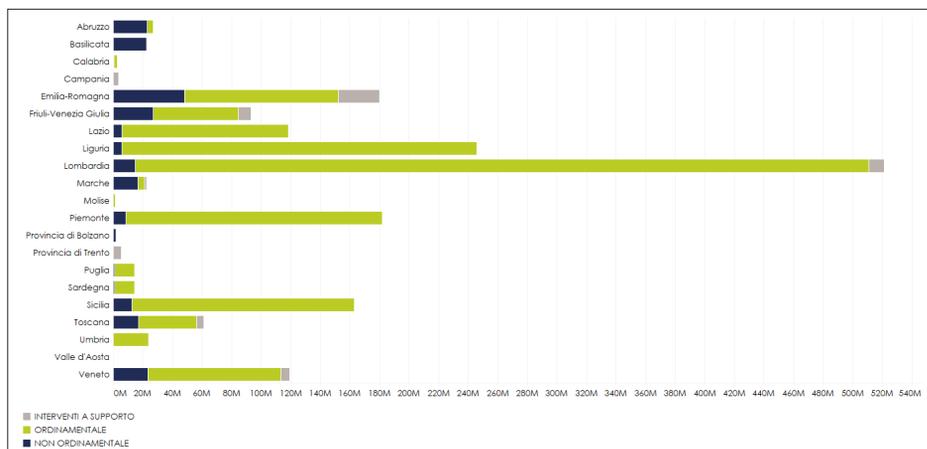


Figura 6 – Ripartizione regionale per Tipologia di Formazione Non Ordinamentale

## Politiche Attive del Lavoro

Nel 2024 il finanziamento complessivo degli avvisi regionali relativi alle politiche attive del lavoro, ricompresi quelli a valere sul Programma GOL, è stato di **1.161.258.058,07 euro** per un totale di **69 avvisi**. Di questi, 27 sono relativi a GOL per un totale di 592.130.017,52 euro. Come si evince anche dal grafico sottostante, a livello di finanziamenti, in continuità con l'anno precedente, si registra un equilibrio tra avvisi PAL e GOL a differenza del 2022 quando dei 1.062.819.629,79 euro previsti, il 75% (794.754.776,00 euro) erano destinati a GOL e il 25% (268.064.853,79 euro) rivolti alle PAL. Nel 2024, così come nel 2023, la percentuale maggiore di stanziamenti per GOL risulta leggermente superiore.

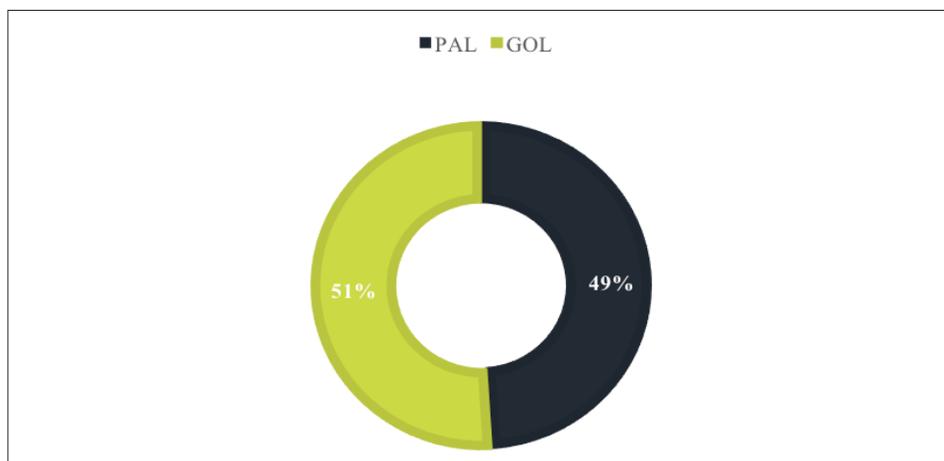


Figura 7 – Ripartizione % Finanziamenti GOL e PAL

Per quanto riguarda invece la ripartizione a livello regionale, come si evince dal grafico sottostante, la situazione è piuttosto eterogena: alcune Regioni (Lombardia, Veneto, Molise, Provincia Autonoma di Bolzano, Campania e Abruzzo) hanno finanziato sia avvisi afferenti a GOL che avvisi PAL; molte Regioni, invece, hanno stanziato finanziamenti rivolti solo alle PAL, solo la Provincia Autonoma di Trento e la Basilicata hanno emanato esclusivamente avvisi GOL. È da precisare, però, che la mancanza di stanziamenti ad hoc nel 2024, non significa che non vi siano misure attive di GOL; infatti, avendo avuto il programma GOL effettiva implementazione nelle annualità precedenti, è ragionevole pensare che vi siano ancora avvisi aperti ed attivi mentre, per quanto riguarda le PAL, l'incremento va ricondotto alla necessità di fornire misure che intercettino destinatari e/o ambiti che non sono in linea con il target di GOL.

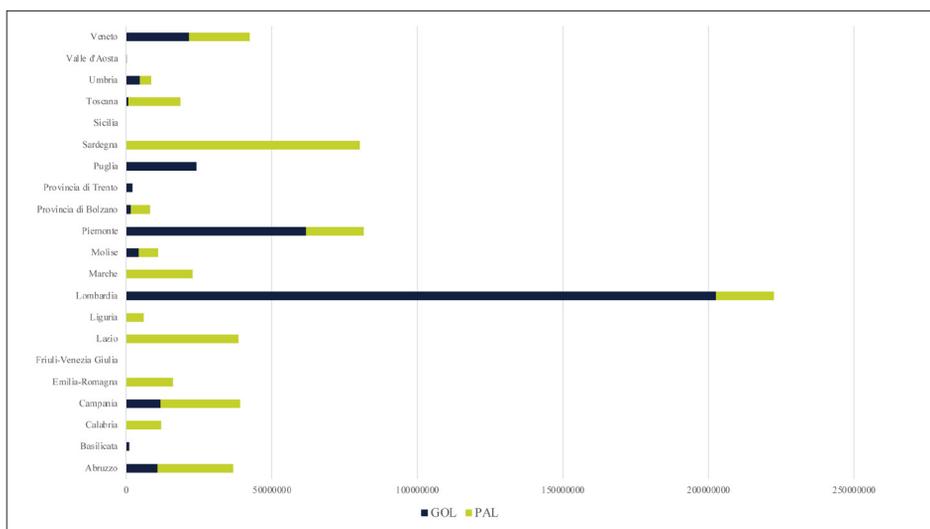
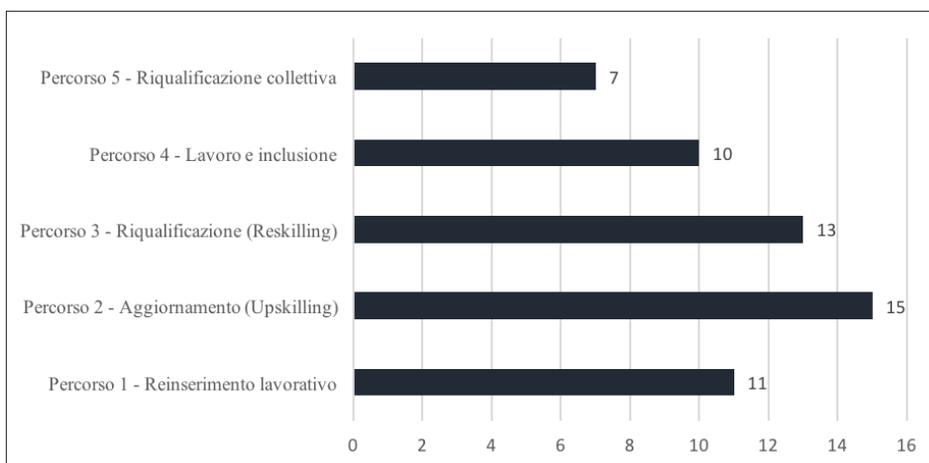


Figura 8 – Ripartizione regionale Finanziamenti GOL e PAL

In relazione alle tipologie di risorse impiegate per finanziare i percorsi GOL, nel 2024 la totalità degli stanziamenti deriva dal PNRR a differenza del 2023, quando per un 3% erano presenti anche fondi FSE+, risorse regionali/provinciali e fondi nazionali del Ministero del Lavoro o altre tipologie di Fondi.

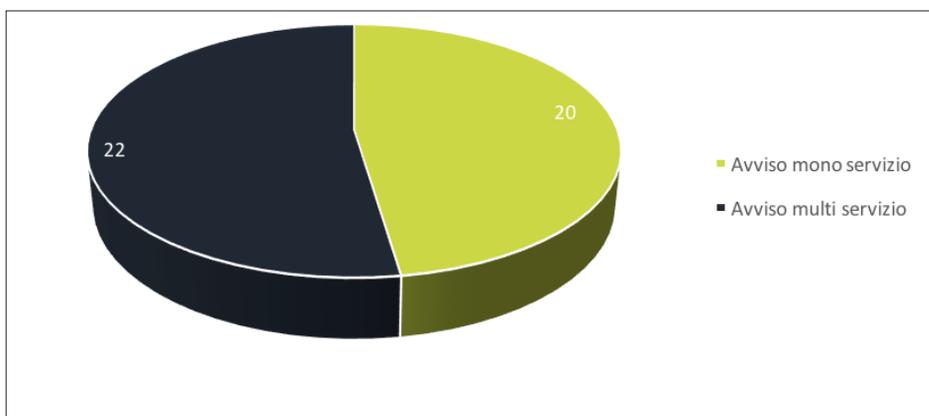
Come per lo scorso anno, in merito al numero di avvisi per tipologia di percorsi, sono prevalenti quelli rivolti all'aggiornamento (15) e alla riqualificazione delle competenze (13); sono aumentati invece quelli relativi alla ricollocazione collettiva, che dai 2 del 2023 sono passati a 7 nel 2024.



**Figura 9** – Numero bandi che prevedono i singoli percorsi

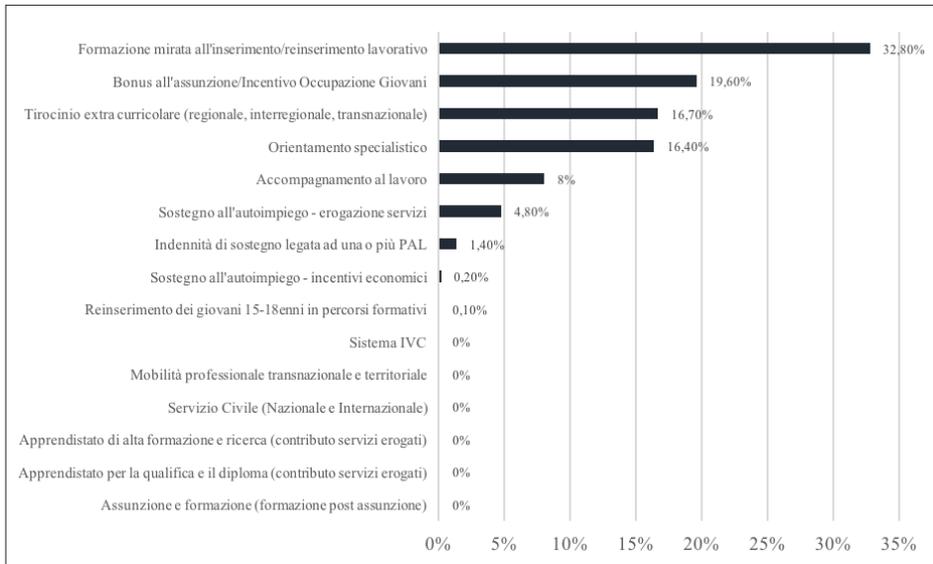
Dal punto di vista dei finanziamenti, anche nel 2024 i percorsi 2, ovvero quelli finalizzati all’aggiornamento delle competenze (upskilling), sono quelli che registrano i numeri più elevati, a seguire quelli di riqualificazione (reskilling).

Per quanto riguarda le politiche attive del lavoro, invece, la maggior parte sono stati avvisi mono servizi (20) rispetto ad avvisi multiservizio (22).



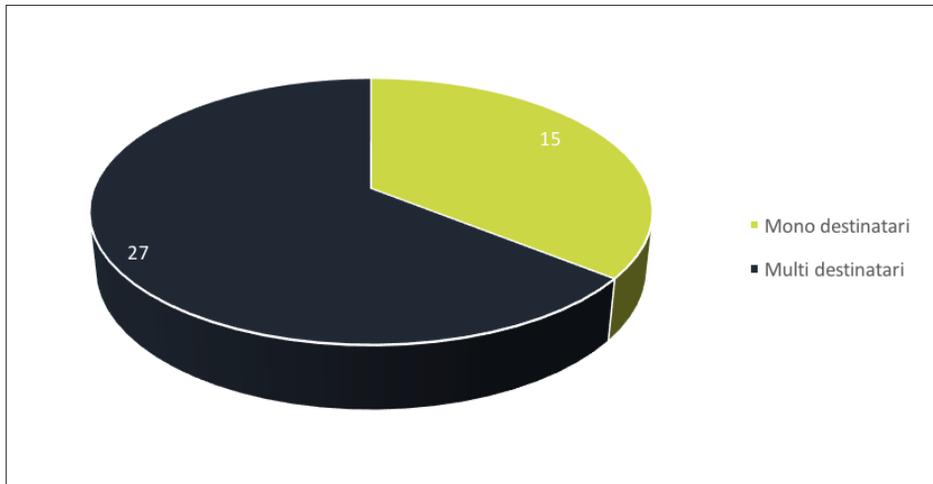
**Figura 10** – Tipologia di servizio

Per quanto riguarda i servizi, le misure maggiormente utilizzate sono state la formazione mirata all’inserimento lavorativo (32,80%), i bonus all’assunzione (19,60%), il tirocinio extra curricolare (16,70%) e l’orientamento specialistico (16,40%). Rispetto agli anni precedenti si registra un aumento del ricorso al tirocinio extra curricolare, che era sensibilmente diminuito negli anni post covid fino al 2023.



**Figura 11 – Tipologia di misura negli avvisi mono servizio**

In relazione alla tipologia di destinatari, 27 avvisi sono rivolti ad una platea più ampia, mentre 15 sono destinati ad una specifica categoria tra cui, ad esempio, soggetti in esecuzione penale o vittime di tratta.



**Figura 12 – Tipologia di destinatario**

## Conclusioni

L'analisi degli avvisi regionali emanati nel 2024 in materia di istruzione, formazione e lavoro restituisce un'immagine complessa ma coerente con le traiettorie di sviluppo delineate a livello nazionale ed europeo. In un contesto segnato da profonde trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche, le Regioni italiane hanno dimostrato una crescente capacità di adattamento e innovazione, pur con differenze significative in termini di approccio, priorità e capacità di spesa.

Uno degli elementi più rilevanti emersi dall'analisi è la centralità della formazione ordinamentale, che continua a rappresentare la quota maggioritaria degli investimenti pubblici. Con oltre 1,5 miliardi di euro stanziati, pari all'84% del totale delle risorse destinate alla formazione, la IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) si conferma quale pilastro fondamentale delle politiche regionali, in particolare nei percorsi triennali e nel IV anno. Tuttavia, la persistente assenza di finanziamenti in alcune Regioni, come la Basilicata, evidenzia la necessità di un maggiore coordinamento nazionale per garantire l'universalità dell'offerta formativa.

Accanto alla formazione ordinamentale, il 2024 ha visto un significativo rafforzamento della formazione non ordinamentale, in particolare quella continua e permanente. Questo dato riflette una crescente consapevolezza dell'importanza di sostenere l'aggiornamento e la riqualificazione delle competenze lungo tutto l'arco della vita, in risposta ai cambiamenti del mercato del lavoro e all'emergere di nuove professioni legate alla transizione digitale e verde. L'aumento dei finanziamenti per la formazione permanente (da 58 a 126 milioni di euro) e per quella continua (da 33 a 99 milioni) rappresenta un segnale positivo in questa direzione.

Sul versante delle politiche attive del lavoro, il 2024 segna un'inversione di tendenza rispetto al 2023, con un incremento degli stanziamenti e una maggiore articolazione degli interventi. Il programma GOL, finanziato interamente dal PNRR, continua a rappresentare un asse portante delle politiche regionali, ma si registra anche una ripresa delle PAL (politiche attive del lavoro) extra-GOL, a testimonianza della volontà delle Regioni di ampliare la platea dei beneficiari e di rispondere a bisogni non coperti dal programma nazionale.

L'analisi dei percorsi attivati mostra una prevalenza degli interventi di upskilling e reskilling, coerente con l'obiettivo di rafforzare l'occupabilità delle persone attraverso il miglioramento delle competenze. Particolarmente significativo è l'aumento dei percorsi di ricollocazione collettiva, che passano da 2 a 7, segno di una maggiore attenzione alle crisi aziendali e ai processi di ristrutturazione produttiva. Anche il ritorno del tirocinio extracurricolare tra le misure più utilizzate indica una rinnovata fiducia in questo strumento come ponte tra formazione e lavoro.

Dal punto di vista territoriale, l'analisi evidenzia una forte eterogeneità tra le Regioni, sia in termini di quantità e qualità degli avvisi, sia nella distribuzio-

ne delle risorse. Alcune Regioni, come Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto, si confermano leader per capacità di programmazione e investimento, mentre altre, soprattutto nel Mezzogiorno, mostrano ancora difficoltà strutturali che rischiano di ampliare i divari territoriali. In questo senso, il rafforzamento della governance multilivello e il miglioramento della capacità amministrativa rappresentano condizioni imprescindibili per garantire l'efficacia delle politiche pubbliche.

A completare il quadro, è utile considerare l'andamento generale del mercato del lavoro italiano nel 2024. Secondo i dati ISTAT, il numero di occupati è cresciuto dell'1,5% rispetto al 2023, raggiungendo i 23,9 milioni di unità<sup>3</sup>. Il tasso di occupazione nella fascia 15-64 anni è salito al 62,2%, con un incremento di 0,7 punti percentuali. Tuttavia, nonostante questi segnali positivi, il tasso di disoccupazione ha registrato un lieve aumento nel mese di dicembre 2024, attestandosi al 6,2% (+0,3 punti rispetto al mese precedente), con un incremento del 5,8% nel numero di disoccupati<sup>4</sup>. Parallelamente, si è osservata una riduzione degli inattivi, che sono scesi al 33,5% della popolazione in età lavorativa.

Questi dati confermano una dinamica occupazionale in miglioramento, ma ancora fragile e disomogenea. Le principali sfide che il sistema italiano si trova ad affrontare riguardano:

- **la transizione demografica**, con l'invecchiamento della popolazione attiva e la necessità di attrarre e trattenere giovani talenti;
- **la transizione digitale e verde**, che richiede un aggiornamento continuo delle competenze e una maggiore integrazione tra formazione tecnica e sostenibilità;
- **l'inclusione lavorativa delle fasce più fragili**, come donne, giovani NEET, persone con disabilità e migranti;
- **la qualità del lavoro**, con particolare attenzione alla stabilità contrattuale, alla sicurezza e alla valorizzazione delle competenze;
- **la riduzione dei divari territoriali**, che continua a rappresentare un ostacolo alla coesione sociale ed economica del Paese.

In conclusione, il 2024 può essere considerato un anno di consolidamento e rilancio per le politiche regionali in materia di formazione e lavoro. Le sfide che attendono il sistema nei prossimi anni - dalla piena attuazione del PNRR alla costruzione di un sistema integrato di lifelong learning, dalla riduzione dei divari territoriali alla promozione dell'inclusione sociale e lavorativa - richiedono un impegno congiunto delle istituzioni, del mondo della formazione, delle imprese e della società civile. Solo attraverso un approccio sistemico, partecipativo e orientato ai risultati sarà possibile costruire un futuro più equo, sostenibile e competitivo per tutti.

<sup>3</sup> <https://www.istat.it/comunicato-stampa/il-mercato-del-lavoro-iv-trimestre-2024/>.

<sup>4</sup> [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/01/CS\\_Occupati-e-disoccupati\\_DICEMBRE\\_2024.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/01/CS_Occupati-e-disoccupati_DICEMBRE_2024.pdf).

# La IeFP nei “programmi di governo” presentati nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria al voto nel 2024

GIULIO M. SALERNO<sup>1</sup>

## 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 due precedenti scritti che sono stati dedicati a questa tematica sono stati analizzati, in primo luogo, i programmi di governo presentati nei sette enti territoriali andati al voto nel 2023, ovvero nelle Regioni Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia e Molise, e nelle Province autonome di Bolzano e di Trento<sup>2</sup>. Successivamente, sono stati oggetto di approfondimento quattro dei sette enti territoriali andati al voto nel 2024, e cioè, più esattamente, Abruzzo, Basilicata, Piemonte e Sardegna<sup>3</sup>. In questo contributo, quindi, concludendo l’analisi relativa alle Regioni andate al voto nel 2024, saranno affrontati i programmi di governo presentati nelle Regioni Emilia-Romagna, Liguria e Umbria.

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

<sup>1</sup> Ordinario di Diritto costituzionale e diritto pubblico presso l’Università di Macerata.

<sup>2</sup> Si rinvia a SALERNO G.M., *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.

<sup>3</sup> Si rinvia a SALERNO G.M., *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.

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 Regioni a statuto ordinario che sono interessate dalla presente analisi, e cioè in Emilia-Romagna, Liguria e Umbria, il Presidente e la Giunta regionale non sono più eletti dai rispettivi Consigli, dato che essi sono direttamente e immediatamente immessi nelle rispettive cariche a seguito dall'esito dell'elezione popolare che contemporaneamente determina la formazione del Consiglio regionale.

Peraltro, anche nelle tre Regioni 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 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).

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, 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, proprio nel caso degli esecutivi regionali, risulta ancor più evidente agli occhi dei cittadini interessati alla vita politica attiva se si tiene conto di quella peculiare logica di verticalizzazione e di personalizzazione che, dopo la riforma del 1999, connota la forma di governo regionale sin dal momento delle elezioni e quindi della formazione degli organi titolari dell'indirizzo politico-legislativo regionale. Tale responsabilità politica diffusa, 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 vertice delle istituzioni regionali. Il voto, come noto, scaturisce dal libero confronto pubblico che si svolge nella campagna elettorale e che nel caso delle Regioni, a prescindere dalla ricandidatura del medesimo Presidente, di norma non può non fondarsi sul giudizio espresso dagli elettori - come noto, in modo più o meno consapevole - circa la corrispondenza tra quanto sostenuto nel programma di governo dalla maggioranza uscente, a partire dal precedente programma elettorale, e quanto poi effettivamente realizzato.

Venendo, quindi, alle Regioni qui prese in considerazione, nella **Regione Emilia-Romagna** la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 28, comma 2, dello Statuto regionale, là dove - rinviando, per la disciplina di dettaglio, rinvia al Regolamento interno dell'Assemblea regionale - si dispone che l'“Assemblea, nei tempi definiti dal Regolamento interno, discute e approva il programma di governo predisposto dal Presidente della Regione riferito all'intera legislatura e a tutti i settori d'intervento regionale. Annualmente ne verifica e valuta l'attuazione e ne approva le modifiche”. Nel Regolamento interno, inoltre, si precisa che “sulle comunicazioni del Presidente della Regione si svolge un'unica discussione” e che l'Assemblea “approva il programma di legislatura con una risoluzione a cui è allegato il programma stesso” (cfr. art. 5). Dunque, nella Regione Emilia-Romagna un'apposita disposizione statutaria prevede che l'Assemblea regionale proceda all'approvazione del programma di governo presentato dal Presidente della Giunta Regionale. Inoltre, si prevede un'apposita procedura di monitoraggio sull'attuazione del programma. A seguito delle elezioni svoltesi il 17 e 18 novembre 2024, quanto previsto dallo Statuto regionale è avvenuto nella seduta dell'Assemblea del 10 gennaio 2025, ove il Presidente Michele De Pascale - espressione della coalizione di centro-sinistra che era già al governo della Regione con il precedente Presidente Bonaccini - ha presentato il programma di governo che è stato quindi approvato, con apposita risoluzione, dall'Assemblea regionale.

Per quanto concerne la **Regione Liguria**, la presentazione del programma di governo è prevista nell'art. 39 dello Statuto regionale, là dove si dispone

che “Il Presidente della Giunta regionale, entro dieci giorni dal giuramento, presenta all’Assemblea Legislativa il programma di governo che deve contenere l’indicazione degli obiettivi strategici, degli strumenti, dei tempi di realizzazione e dei più significativi disegni di legge di attuazione dello stesso”. Nel Regolamento interno dell’Assemblea regionale, inoltre, si precisa soltanto che il programma viene discusso in Aula nella seduta immediatamente successiva (v. articolo 12 del Regolamento interno). Nella Regione Liguria, dunque, non vi è alcuna espressa indicazione statutaria circa un’eventuale approvazione del programma di governo da parte dell’Assemblea legislativa. E del resto neppure in via di prassi si procede, dopo 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. Non è prevista, inoltre, un’espressa procedura di monitoraggio sull’attuazione del programma di governo. A seguito delle elezioni convocate per il 27 e 28 ottobre 2024, nella Regione Liguria quanto è previsto nello Statuto circa il programma di governo è avvenuto nelle sedute dell’Assemblea legislativa che si sono svolte il 3 dicembre 2024, ove il Presidente della Giunta Marco Bucci - espressione della coalizione di centro-destra che era già al governo della Regione con il precedente Presidente Giovanni Toti - ha presentato il programma di governo, e il 10 dicembre 2024, ove è proceduto alla discussione del programma di governo, senza che poi, come già rilevato, ne sia seguita l’approvazione da parte dell’Assemblea.

Infine, circa la **Regione Umbria**, la presentazione del programma di governo è prevista nell’art. 63, comma 2, ove si prescrive che il Presidente della Giunta regionale “presenta di fronte all’Assemblea legislativa nella prima seduta successiva all’elezione dell’Ufficio di Presidenza il programma di governo, che deve contenere l’illustrazione degli obiettivi strategici, degli strumenti e dei tempi di realizzazione”. Inoltre, circa le successive competenze dell’Assemblea legislativa, l’art. 43 dello Statuto regionale dispone che l’Assemblea legislativa, per un verso, “approva una mozione contenente l’indicazione degli indirizzi e degli obiettivi ritenuti prioritari nell’ambito del programma di governo illustrato dal Presidente eletto” (art. 43, comma 2, lett. a) e, per altro verso, “determina, in seguito alla presentazione della relazione annuale del Presidente della Giunta sull’attuazione del programma di governo, gli indirizzi degli atti di programmazione, delle intese con il Governo, con altre Regioni e con i soggetti economici e sociali della Regione, degli accordi con Stati e delle intese con enti territoriali interni ad altro Stato”. Pertanto, nella Regione Umbria non vi è un’apposita disposizione statutaria secondo cui l’Assemblea procede all’approvazione del programma di governo presentato dal Presidente della Giunta regionale, sussistendo soltanto la possibilità di approvare una mozione su alcuni indirizzi e obiettivi ritenuti prioritari. Sussiste, inoltre, il compito dell’Assemblea di rideterminazione gli indirizzi programmatici

a seguito delle relazioni annuali del Presidente della Giunta sull'attuazione del programma. A seguito delle elezioni convocate per la Regione Umbria per il 17 e 18 novembre 2024, quanto previsto dallo Statuto regionale circa il programma di governo è avvenuto il 16 gennaio 2025, ove la Presidente Stefania Proietti - espressione della coalizione di centro-sinistra che è subentrata alla coalizione di centrodestra che era guidata dalla precedente Presidente Donatella Tesei - ha presentato il programma di governo su cui si è sviluppata la discussione in seno all'Assemblea legislativa che ha proceduto alla relativa discussione, senza, come già rilevato, concluderne l'esame con atto di approvazione.

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 Emilia-Romagna, Liguria e Umbria innanzi ai rispettivi Consigli, sono riferibili - più o meno direttamente - alla IeFP e agli ambiti dell'istruzione professionalizzante. Dunque, qualora siano presenti, si tratterà di indicazioni di indirizzo (a livello politico ovvero con proposte di carattere legislativo oppure amministrativo) che, nel nostro caso, potranno essere particolarmente significative sia dal punto di vista della responsabilità istituzionale che dal punto di vista della responsabilità politica diffusa che ne scaturiscono, proprio perché provenienti dagli organi che sono posti al vertice delle Regioni, cioè delle istituzioni che, in base alla Costituzione, dispongono proprio della competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale (vedi art. 117, comma 3, Cost.). In definitiva, dunque, la precisa comprensione delle linee programmatiche - oppure dell'assenza di linee programmatiche innovative - in ordine alla materia qui in oggetto, consentirà di cogliere quale sia la specifica declinazione verso cui, in ciascuna delle predette Regioni, gli organi che sono posti al vertice dell'assetto politico-amministrativo intendono ufficialmente indirizzare le politiche regionali concernenti il rispettivo sistema regionale di IeFP nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e formazione, e più in generale nell'ambito delle politiche pubbliche che incrociano educazione, formazione professionalizzante e lavoro.

Insomma, se ne potranno trarre anche utili elementi di valutazione circa la stessa consapevolezza del peso e della centralità del ruolo che le Regioni in questione intendono assegnare nel prossimo futuro alla IeFP, e cioè su una tematica così particolarmente rilevante non solo per la tutela dell'inviolabile diritto di cittadinanza all'istruzione e formazione, ma anche ai fini del complessivo progresso individuale e collettivo. Infine, l'evidenziazione delle linee programmatiche connesse alla materia di nostro interesse, potrà anche consentire - anche alla luce degli eventuali atti periodici di verifica dello stato di attuazione del programma - una successiva attività di ricerca volta ad accertare, a conclusione delle consiliature, se gli atti e i provvedimenti poi concretamente adottati nello svolgimento delle politiche delle Regioni in questione saranno stati effet-

tivamente 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 Emilia-Romagna

Nell'ampio e articolato programma di governo<sup>4</sup> presentato dal Presidente della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna, Michele De Pascale, sono rilevabili numerosi, approfonditi e dettagliati richiami alla formazione professionale - sia a quella continua e permanente, sia all'istruzione e formazione professionale "in diritto e dovere" -, al sistema regionale dell'istruzione e formazione professionale, agli enti accreditati della formazione professionale, e all'istruzione professionalizzante nel suo complesso.

Più esattamente, si prevede, circa il mercato del lavoro, un "grande piano di orientamento" per i giovani, così come "un importante investimento nella formazione professionale continua" in tema di competenze digitali<sup>5</sup>, e "un sempre più forte investimento" per rafforzare l'offerta della formazione permanente al fine di ridurre il "mismatch tra domanda e offerta di lavoro" e il lavoro con bassa qualificazione<sup>6</sup>.

Per quanto concerne la platea degli immigrati si prefigura un'apposita legge regionale che organizzi una "buona gestione dei flussi" proprio facendo leva sul

<sup>4</sup> Il programma di governo della XII legislatura, di ben 128 pagine, reperibile sul sito internet istituzionale della Regione Emilia-Romagna, e intitolato "Programma di mandato della Giunta", è stato allegato alla risoluzione approvata dall'Assemblea legislativa dell'Emilia-Romagna in data 10 gennaio 2025, e in cui, tra le priorità indicate in via sintetica dall'Assemblea, si afferma, tra l'altro, che "la formazione professionale e tecnica sarà rafforzata per allineare le competenze alle esigenze del mercato del lavoro, valorizzando le eccellenze tecniche del territorio" (p. 4).

<sup>5</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: "Per quanto riguarda il mercato del lavoro realizzeremo un grande piano di orientamento dei ragazzi e delle ragazze e un importante investimento nella formazione professionale continua, in particolare rispetto alle competenze digitali" (p. 6).

<sup>6</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: "Ampliare e qualificare l'offerta della formazione permanente. In un contesto di piena occupazione restano le criticità connesse al mismatch tra domanda e offerta di lavoro e il permanere di un lavoro con bassa qualificazione. Per contrastare tali criticità occorre un sempre più forte investimento in formazione permanente" (p. 22).

sistema regionale della formazione professionale, in collaborazione con gli enti accreditati, e in rapporto con le istituzioni nazionali ed estere. E, per di più, si prevede la progettazione di un apposito sistema regionale di formazione specialistica per gli “operatori sociali dell’accoglienza”<sup>7</sup>.

In ordine ai minori non accompagnati, si ipotizzano specifici percorsi di formazione professionali per garantire l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e formazione<sup>8</sup> mentre per gli adulti ci si impegna al potenziamento dei CPIA in modo da consentire, dopo l’acquisizione del diploma di scuola secondaria di primo grado, l’accesso a “successivi percorsi formativi”<sup>9</sup>.

Circa il sistema regionale di istruzione e formazione professionale, ricordando - e quindi intendendosi tenere ferma - l’impostazione già adottata in Emilia-Romagna (e che, come noto, è assai peculiare nel variegato assetto regionale della IeFP), si prevede di applicare le principali novità emerse a livello nazionale in tema di ITS Academy (legge n. 99/2022) e di filiera formativa tecnologica-professionale (legge n. 121/2024)<sup>10</sup>. A questo proposito, seppure

<sup>7</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: “Ci candidiamo ad essere apripista nel Paese, con un’apposita legge regionale - da concordare nel nuovo Patto per il Lavoro e per il Clima - che permetta di organizzare una buona gestione dei flussi migratori, facendo leva proprio sul sistema regionale della formazione professionale. Azioni prioritarie - In collaborazione con la rete dei soggetti accreditati per la formazione e/o per il lavoro, promuovere rapporti con istituzioni nazionali ed estere al fine di garantire e finanziare interventi (ricorrenti e sostenibili nel tempo) per la qualificazione professionale (prima e dopo l’arrivo) dei migranti e per favorire la loro piena inclusione sociale attraverso il lavoro” (p. 14). Ancora, circa il “Lavoro sociale in ambito migratorio”, si prevede quanto segue: “Mappare ed analizzare concretamente il bisogno e l’urgenza di tale professionalità, per progettare un sistema regionale di formazione specialistica e qualificata dei futuri operatori sociali dell’accoglienza” (p. 15).

<sup>8</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: “Attraverso percorsi di formazione professionali disegnati *ad hoc*, rafforzare i percorsi di formazione personalizzati già sperimentati in questi anni, per permettere loro di assolvere il diritto dovere all’istruzione e alla formazione, e di costruire un proprio percorso verso il mercato del lavoro” (p. 14).

<sup>9</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: “Potenziare i CPIA per assicurare l’acquisizione del diploma di scuola secondaria di primo grado preliminare a successivi percorsi formativi” (p. 14).

<sup>10</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo: “Con la L.R. n. 5/2011 “Disciplina del sistema regionale dell’istruzione e formazione professionale” la Regione ha investito in modo crescente per sostenere il successo formativo di tutte le ragazze e i ragazzi, valorizzando la collaborazione tra le autonomie scolastiche e gli Enti di formazione professionale accreditati, ampliando le opportunità per tutti e tutte, sostenendo scelte consapevoli e continuità dei percorsi individuali, contrastando il rischio di dispersione scolastica. Oggi il quadro normativo nazionale, con l’istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore (Legge n. 99/2022) e della Filiera formativa tecnologico-professionale (Legge n. 121/2024), agisce sulle competenze regionali per la programmazione dell’offerta di istruzione e formazione professionale e tecnica al fine di rafforzare la filiera formativa che, nella collaborazione e nel pieno coinvolgimento delle imprese, deve permettere ai/alle giovani e di

sempre proiettandosi verso l'obiettivo del contrasto alla dispersione scolastica, emergono indicazioni rivolte a incrementare l'accesso ai percorsi di qualifica e diploma della IeFP, "ampliando l'accesso al primo anno propedeutico al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica". Ciò dovrà avvenire, più in particolare, valorizzando la rete di collaborazione tra gli enti accreditati, diffondendo la conoscenza di questa opportunità nelle scuole e nelle famiglie, qualificando ulteriormente l'offerta dei percorsi formativi, e, infine, consentendone l'accesso "anche in corso d'anno"<sup>11</sup>.

Tra l'altro, per la fascia dei giovani tra i 18 e i 25 anni, si prevedono ambiziosi obiettivi rivolti, nel complesso, ad "accrescere la qualificazione professionale": far conseguire "almeno una qualifica professionale triennale" nei percorsi ordinamentali della IeFP; garantire un'offerta formativa per il conseguimento del successivo diploma professionale anche mediante il contratto di apprendistato di primo livello; e favorire i passaggi tra istruzione scolastica e IeFP anche in corso d'anno<sup>12</sup>.

costruire il proprio percorso educativo, formativo e professionale, e alle imprese di disporre delle competenze necessarie alle transizioni in atto. La programmazione delle opportunità dovrà permettere a giovani e adulti/e di poter entrare e rientrare in formazione per migliorare la propria occupabilità e adattabilità, adeguando le proprie competenze e professionalità e integrando i percorsi formativi tra i diversi livelli offerti a livello territoriale, in relazione con le esigenze del sistema produttivo e con i contesti socio-economici dei territori" (p. 20).

<sup>11</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo circa l'obiettivo di "Contrastare la dispersione scolastica": "Si tratta di rafforzare ulteriormente le opportunità per il conseguimento di una qualifica e di un diploma professionale ampliando l'accesso al primo anno propedeutico al fine di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Azioni prioritarie: favorire modalità di erogazione che, valorizzando la rete di collaborazione tra gli enti di formazione professionale accreditati, riduca le disparità di accesso per i/le giovani residenti nei comuni più distanti dai capoluoghi di provincia; migliorare la conoscenza di tale opportunità da parte del personale della scuola e delle famiglie e favorire il collegamento delle scuole con gli enti accreditati; qualificare ulteriormente la progettazione ed erogazione dei percorsi anche attraverso scambi con l'offerta presente nei diversi paesi europei; garantire l'accesso a tutti i/le giovani e sostenere la piena accoglienza anche in corso d'anno" (p. 21).

<sup>12</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo circa l'obiettivo di "Accrescere la qualificazione professionale": "L'obiettivo è ridurre ulteriormente la percentuale dei/delle giovani che tra i 18 e 25 anni non sono in possesso di almeno una qualifica professionale triennale e non sono impegnati/e in percorsi formativi. Azioni prioritarie: rafforzare e qualificare ulteriormente le misure personalizzate che sostengono i/le giovani nell'affrontare e concludere positivamente i percorsi ordinamentali di IeFP; garantire un'offerta formativa extra diritto-dovere che permetta ai/alle giovani che hanno raggiunto la maggior età, ma non sono in possesso di una qualifica professionale, di rientrare in formazione e ai/alle giovani già in possesso di una qualifica di rientrare in formazione per conseguire un diploma professionale valorizzando inoltre il contratto di apprendistato di I livello; sostenere i passaggi tra il sistema di istruzione e il sistema di IeFP anche in corso d'anno; garantire a tutti e tutte, ed in particolare ai/alle minori stranieri/e non accompagnati/e, di essere accolti/e in percorsi formativi

Da ultimo, si intende promuovere la continuità della filiera dell'istruzione e formazione professionale, ampliando le "opportunità del quarto anno" della IeFP per il conseguimento del diploma professionale e favorendo le "logiche di filiera" nelle reti tra scuole, enti accreditati della IeFP, e ITS Academy. A questo proposito, ci si propone di rafforzare non solo l'offerta degli ITS, ma anche quella della IFTS<sup>13</sup>.

In definitiva, nel programma di governo della Regione Emilia-Romagna, pur mantenendo ferma l'impostazione di base che sinora ha fortemente penalizzato lo sviluppo della IeFP in "diritto e dovere", si prevedono un complesso di interventi - sia di carattere legislativo che di ordine amministrativo - che potrebbero consentire un ampliamento delle concrete opportunità di azione per gli enti accreditati della formazione professionale sia con riferimento ai percorsi della IeFP iniziale, sia, più complessivamente, nell'ambito della filiera dell'istruzione professionalizzante. E ciò anche - ma non soltanto - in applicazione delle recenti novità apparse a livello nazionale, come, ad esempio, in tema di filiera tecnologica-professionale e di gestione dei flussi migratori proprio in collegamento con l'offerta della IeFP. Forse, in tali indicazioni può anche leggersi un qualche

adeguati a corrispondere alle loro aspettative per poter poi entrare in modo qualificato nel mercato del lavoro" (p. 21).

<sup>13</sup> Si veda quanto così indicato nel programma di governo circa l'obiettivo di "Promuovere la continuità dei percorsi formativi verso i più alti livelli di specializzazione": "L'obiettivo è quello di innalzare i livelli di istruzione e formazione per i/le giovani al fine di formare competenze e professionalità capaci di corrispondere alle attitudini e aspettative individuali e coerenti con la domanda delle imprese. Azioni prioritarie: ampliare le opportunità del IV anno IeFP per il conseguimento di un diploma professionale sia in continuità con i percorsi triennali che a favore dei/delle giovani tra i 18 e 25 anni interessati/e a rientrare in formazione dopo eventuali esperienze lavorative, valorizzando il contratto di apprendistato di I livello; sostenere la collaborazione tra le istituzioni scolastiche, gli enti di formazione professionale accreditati nel sistema IeFP, le Fondazioni ITS Academy e le imprese per qualificare i percorsi di istruzione e formazione tecnica e professionali nelle logiche di filiera; rafforzare l'offerta delle Fondazioni ITS Academy per sostenere una programmazione capace di cogliere la domanda e le specificità delle filiere regionali di produzione di beni e servizi; qualificare ulteriormente l'azione delle Fondazioni ITS Academy promuovendo una sempre maggiore partecipazione delle imprese alla progettazione ed erogazione dei percorsi ed una più ampia diffusione del contratto di apprendistato di III livello; sostenere la collaborazione tra le Università e le Fondazioni ITS Academy, valorizzando il ruolo della Fondazione SUPER - Scuola Universitaria per le Professioni tecniche Emilia-Romagna - e dell'Associazione Scuola Politecnica ITS Emilia-Romagna, affinché le stesse rendano operative le opportunità di mutuo riconoscimento dei crediti formativi per il passaggio tra i due sistemi previsti dalle disposizioni nazionali e permettano alle persone di conseguire livelli più alti di formazione attraverso il contratto di apprendistato di III livello; rafforzare ulteriormente l'offerta di percorsi di Istruzione e formazione tecnica superiore IFTS, migliorando la capacità di corrispondere alla domanda di specializzazione anche degli adulti e riducendo le disparità di accesso connesse ai carichi di cura e di lavoro, rispondendo peraltro alla sempre più complessa domanda da parte delle imprese e delle filiere" (pp. 21-22).

mutamento, e quindi un approccio innovativo nei rapporti tra la Regione e il mondo dell'istruzione e formazione professionale. Occorrerà allora attendere la concreta attuazione dei tanti intendimenti sopra riassunti, per comprendere se e in quali termini questa lettura troverà effettivo riscontro nella realtà.

### 3. Regione Liguria

Nel denso e per molti aspetti assai dettagliato programma di governo<sup>14</sup> presentato dal Presidente della Giunta regionale della Liguria, Marco Bucci, risultano pochi e peraltro assai circoscritti i cenni dedicati all'istruzione e formazione professionale, ovvero all'istruzione professionalizzante.

Più in dettaglio, il ruolo della formazione è richiamato, peraltro in modo piuttosto generico, in relazione all'offerta di percorsi dedicati ai disoccupati e alle persone in cerca di nuova occupazione, mentre si prospetta un apposito "piano *Reskilling* Liguria" per favorire l'acquisizione di nuove competenze per i lavoratori colpiti dalla crisi<sup>15</sup>. Ancora, sono evidenziate, stavolta in senso complessivo, sia l'esigenza di "allineamento del sistema formativo regionale e dei Centri per l'impiego"<sup>16</sup>, sia l'esigenza di agire per affrontare la problematica della dispersione scolastica<sup>17</sup>. Qualche indicazione più specifica è dedicata agli ITS, in termini di "sostegno", "allargamento dell'offerta formativa" e "rafforzamento" dell'orientamento<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> Il programma di governo della XII legislatura, così testualmente intitolato e reperibile nel sito internet istituzionale della Regione Liguria, consta di 56 pagine e nell'introduzione richiama il seguente obiettivo generalissimo: "la Liguria deve diventare il posto ideale per vivere, lavorare, studiare e trascorrere il tempo libero". Non si rintraccia, in vero, un qualche riferimento alla formazione professionale, alla IeFP o comunque all'istruzione rivolta all'inserimento lavorativo.

<sup>15</sup> In particolare, nel programma di governo si affermano l'intenzione di "realizzare programmi di formazione specifici per i disoccupati e in particolare per le donne disoccupate o in cerca di nuova occupazione" (p. 19), e la proposta di introdurre un "Piano Reskilling Liguria" al fine di "fornire nuove competenze ai lavoratori colpiti dalla crisi economica o dalla transizione industriale (p. 38).

<sup>16</sup> In particolare, nel programma di governo si indica l'intento di "consolidare il ruolo dell'Osservatorio del mercato del lavoro al fine di ottimizzare il match tra domanda e offerta di lavoro, con conseguente allineamento del sistema formativo regionale e dei Centri per l'impiego" (p. 38).

<sup>17</sup> In particolare, nel programma di governo si richiama l'esigenza di realizzare "azioni finalizzate al contrasto della dispersione scolastica (p. 39).

<sup>18</sup> In particolare, nel programma di governo si sottolineano le seguenti indicazioni: "Sostegno agli ITS (Istituti Tecnici Superiori), con verifica dei dati di effettiva occupazione per conferma e sviluppo degli indirizzi. Allargamento dell'offerta formativa per includere nuovi

Al contrario, può rilevarsi che alcune attenzioni connesse alla transizione digitale sono riservate soltanto alla scuola, senza far cenno alcuno alla IeFP<sup>19</sup>. Parimenti, né la IeFP, né, più in generale, la formazione professionale sono considerate allorché si ipotizza l'adozione di una nuova legge regionale sulle politiche attive del lavoro<sup>20</sup>.

In definitiva, dalle dichiarazioni programmatiche esposte al Consiglio regionale della Liguria, fatte salve alcune generiche indicazioni riferite agli ITS, non emergono specifiche e dirette indicazioni rivolte alla predisposizione di nuovi indirizzi rivolti a produrre incisivi mutamenti rispetto alle politiche che la Regione ha seguito nel corso del tempo in tema di IeFP. Neppure si riscontrano indicazioni attinenti alle novità che si affacciano nel settore dell'istruzione professionalizzante, ad esempio in relazione all'introduzione della cosiddetta "filiera formativa tecnologico-professionale" prevista dalla recente riforma promossa dal Ministro Valditara (legge n. 121 del 2024). Ci si può, allora, domandare se la limitatissima attenzione che nel programma di governo è stata dedicata alle questioni attinenti all'istruzione professionalizzante non implichi, in latenza, anche un atteggiamento di complessiva indifferenza delle future politiche regionali in ordine al ruolo da assegnare alla IeFP.

## 4. Regione Umbria

Nell'ampio e dettagliato programma di governo presentato dalla Presidente della Giunta regionale dell'Umbria<sup>21</sup>, risultano cenni assai limitati e scarni sull'istruzione e formazione professionale, ovvero sull'istruzione professionalizzante, mentre

percorsi legati a tecnologie emergenti. Rafforzamento dei programmi di orientamento per informare studenti e famiglie sulle opportunità offerte dagli ITS" (p. 38).

<sup>19</sup> In particolare, nel programma di governo si indica l'obiettivo del "potenziamento del Sistema Scuola Digitale, punto di partenza per la creazione di progetti didattici innovativi e laboratori Stem, in collaborazione con università e aziende tecnologiche, e per offrire agli studenti la possibilità di lavorare su progetti reali, come il coding, la robotica o lo sviluppo di applicazioni digitali" (p. 38).

<sup>20</sup> In particolare, nel programma di governo si prevede l'"approvazione di una nuova legge regionale in materia di Politiche attive del lavoro per definire la strategia regionale per l'occupazione, in modo da fornire adeguate risposte ai cittadini e alle imprese, in un periodo storico particolare caratterizzato da un processo di continuo cambiamento del mercato del lavoro e stabilizzare il modello di funzionamento delle politiche attive del lavoro sperimentato nell'ambito del Programma GOL PNRR, caratterizzato da una forte integrazione tra formazione e lavoro" (p. 39).

<sup>21</sup> Si tratta del programma di governo per la XII legislatura, reperibile nel sito internet istituzionale della Regione Umbria, di ben 142 pagine e intitolato "Il nostro progetto per l'Umbria". Va rilevato che, nell'introduzione della Presidente Proietti, si indica - in modo sintetico e complessivo - l'obiettivo di "dare alle famiglie e a tutti i cittadini umbri servizi e

sono molto diffuse e dettagliate le indicazioni concernenti le politiche regionali in ordine all'istruzione scolastica, che, peraltro, è essenzialmente considerata dal punto di vista delle "politiche di inclusione sociale" e di "inserimento sociale"<sup>22</sup>.

In particolare, in un passaggio del programma si precisa che la "formazione professionale deve essere una opportunità non alternativa alla scuola pubblica ma complementare e successiva, con il rafforzamento dei percorsi di Istruzione Tecnica Superiore, sempre più diffusi del territorio" (p. 107). In vero, dunque, in questa precisazione del programma di governo non sembra esservi particolare consapevolezza circa le "norme generali sull'istruzione" che sono prescritte e che, dunque, sovrintendono all'intero sistema educativo nazionale di istruzione e formazione, ad esempio in ordine al diritto di accesso alla IeFP dopo la scuola secondaria di primo grado, ovvero sulla pari dignità tra i percorsi paralleli dell'istruzione professionale di Stato e della IeFP<sup>23</sup>.

Poi, in qualche passaggio del programma si fa riferimento alle istituzioni "di Alta formazione", ma non sembra che tali cenni siano espressamente riferibili, ad esempio, ai percorsi della IFTS<sup>24</sup>.

Infine, con riferimento agli studenti più fragili, si prefigura un "nuovo accordo" con l'USR per ridefinire modalità e criteri "per assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il conseguimento della qualifica professionale"<sup>25</sup>. In altri termini, sembra che l'orientamento sia quello di procedere a modificare, forse in senso incrementale, la disciplina concordata con l'USR in tema di erogazione dei percorsi triennali di IeFP offerti in via sussidiaria dagli istituti professionali.

scuole, asili nido e servizi sanitari di prossimità, formazione e lavoro giusto sicuro e dignitoso, puntando su innovazione e ricerca" (p. 1).

<sup>22</sup> In particolare, nel programma di governo si afferma che "la Regione, pertanto, si farà promotrice di politiche di inclusione sociale che guardano all'educazione e alla formazione come strumento di promozione del benessere individuale e collettivo", e che "appare quindi necessario investire nei percorsi di formazione come strumento di inserimento sociale" (p. 107).

<sup>23</sup> Su queste ed altre "norme generali sull'istruzione" che orientano cogentemente e in modo unitario l'intero sistema nazionale educativo di istruzione e formazione, si rinvia a SALERNO G.M., *Istruzione e Formazione Professionale di fronte al Decreto legislativo n. 61/2017. Modelli territoriali e principi di unitarietà*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2021, in specie pp.8 ss. e pp. 47 ss., e, con particolare riferimento al sistema di IeFP, pp. 71 ss.

<sup>24</sup> In particolare, nel programma di governo in oggetto si afferma che "Le Università, gli Istituti di Alta Formazione, Conservatori ed Accademie di Belle Arti, devono tornare ad essere protagonisti centrali della vita regionale, come centri propulsori di istruzione, di sapere, di ricerca" (p. 107).

<sup>25</sup> Più esattamente, nel programma di governo si afferma quanto segue: "Per garantire il diritto alla studio e alla formazione degli studenti più fragili e a rischio di abbandono scolastico, in ritardo o non in ritardo con il percorso di istruzione, e degli studenti di nuova immigrazione, è necessario ridefinire le modalità e i criteri per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il conseguimento della qualifica professionale attraverso un nuovo accordo con l'Ufficio scolastico regionale dell'Umbria" (p. 108-109).

Può poi segnalarsi che nella presentazione delle dichiarazioni programmatiche che è stata svolta dalla Presidente Proietti nel corso della discussione davanti all'Assemblea legislativa, vi è stato un cenno sugli investimenti - auspicabilmente con l'intervento del Governo nazionale - per integrare le politiche per il lavoro con "i sistemi per l'orientamento e per la formazione, come gli ITS"<sup>26</sup>.

Va rilevato, insomma, che, fatti salvi il brevissimo cenno alla formazione professionale da intendersi come "una opportunità non alternativa alla scuola pubblica ma complementare e successiva", e la generica intenzione di procedere al "rafforzamento dei percorsi" di ITS, nel programma di governo non si riscontrano specifiche indicazioni relative né alla IeFP, né, più in generale, all'istruzione professionalizzante, né ulteriori considerazioni sono riscontrabili nella sintetica esposizione orale della Presidente della Regione, mancando, per di più, anche eventuali cenni al ruolo dell'istruzione in connessione ai profili occupazionali. Con le due predette eccezioni, quindi, l'intero quadro delle dichiarazioni programmatiche in ordine alla politica regionale in tema di istruzione si è concentrato sempre ed esclusivamente sul versante scolastico, praticamente obliterando la materia - peraltro di competenza esclusiva regionale - relativa all'Istruzione e Formazione Professionale.

In definitiva, dalle dichiarazioni programmatiche esposte al Consiglio regionale dell'Umbria, non emergono specifiche e dirette indicazioni rivolte alla predisposizione di nuove politiche rivolte a produrre incisivi mutamenti rispetto all'atteggiamento che la Regione Umbria ha seguito nel corso del tempo, in coerenza - e ci sia consentito di aggiungere, purtroppo - con la scarsa attenzione che questa Regione ha dimostrato e continua a dimostrare in ordine alla IeFP e all'istruzione professionalizzante.

Non si riscontrano, quindi, indicazioni programmatiche rivolte all'eventuale riconsiderazione di un atteggiamento della Regione Umbria che sembra, invece, sempre più consolidarsi nel senso dell'attenzione concentrata sul versante scolastico e, nel medesimo tempo, nell'assenza di una qualche consapevolezza circa il ruolo che la IeFP potrebbe utilmente svolgere nel sistema regionale di istruzione e formazione a favore della collettività e in specie dei giovani, e circa le pur tante novità che si affacciano nel settore dell'istruzione professionalizzante.

<sup>26</sup> Più in particolare, la Presidente ha affermato quanto segue: "C'è la necessità di investimenti e l'Umbria deve chiedere al Governo - perché non può farcela da sola e il Governo ha delle responsabilità - di essere in stretta correlazione e che gli investimenti siano fatti, ancor più investimenti nell'integrazione con i sistemi per l'orientamento e per la formazione, come gli ITS, che sono fondamentali affinché le aziende possano offrire un lavoro buono, creativo, giusto e non precario, affinché i nostri giovani possano scegliere le nostre aziende e non quelle fuori dall'Umbria" (p. 18 del resoconto stenografico n. 3, seduta del 16 gennaio 2025, XII legislatura, II sessione straordinaria dell'Assemblea legislativa).

# La provenienza è sempre futuro

## Antichi e nuovi scenari educativi per l'Istruzione e Formazione Professionale

ROBERTO FRANCHINI<sup>1</sup>

Agli inizi del nuovo anno, dopo alcuni anni di incubazione, il Governo della Repubblica ha promulgato la Legge 22 del 19 febbraio 2025, denominata "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Se da una parte si tratta della conclusione di un lungo tragitto fatto di evidenze scientifiche, raccomandazioni internazionali, azioni di sensibilizzazione, itinerari formativi e buone pratiche, dall'altra si tratta di un nuovo inizio, stabilendo la norma un consistente periodo di sperimentazione, finalizzata all'elaborazione di Linee Guida, con un prevedibile impatto sulle Indicazioni Nazionali, e più in generale sui repertori di competenze.

Questa sperimentazione, della durata triennale, è orientata da alcuni obiettivi, in termini di elementi chiave dello scenario educativo complessivo:

- a) l'individuazione del quadro di competenze di riferimento, intese come quelle "il cui sviluppo è più funzionale al successo formativo degli alunni e degli studenti;
- b) l'individuazione delle relative buone pratiche e delle metodologie che favoriscono più di altre lo sviluppo di queste competenze, anche attraverso percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e partenariati con organizzazioni del Terzo settore e del volontariato;
- c) i criteri e gli strumenti per la loro rilevazione e valutazione, anche in riferimento alle esigenze di certificazione;
- d) la verifica dell'impatto (*outcome*) delle competenze non cognitive e trasversali, in termini di miglioramento del successo formativo e di riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa.

Nella riflessione che segue l'intenzione è quella di offrire qualche spunto sul primo obiettivo: l'individuazione di un quadro di riferimento, che orienti la riforma del quadro curricolare, e offra il fondamento alle pratiche formative, valutative e di certificazione. Sul tema delle competenze trasversali, infatti, esiste una

<sup>1</sup> Università Cattolica di Milano.

specie di “pandemia delle competenze”<sup>2</sup>, ovvero una pluralità di cornici curricolari che, pur accomunate dall’intento di fare da volano all’introduzione di queste competenze nei sistemi educativi, sono tra loro significativamente differenti a partire dalla stessa denominazione delle competenze (socio-emotive, trasversali, competenze per la vita, etc.), e poi anche nella terminologia e contenuti<sup>3</sup>.

Nel fare questo, l’intento è andare alle radici della storia dell’educazione: come affermava Heidegger, la provenienza è sempre futuro! Alle origini dell’educazione occidentale, infatti, un punto fermo, per lungo tempo dimenticato, era quello della formazione alle *virtù*, costruito oggi desueto, quasi banalizzato, ma in realtà assai fecondo per dare robustezza agli scenari che verranno delineati nei prossimi anni.

## 1. Le virtù sono competenze?

Da oramai un paio di decenni il laboratorio pedagogico sull’istruzione e formazione è animato dal concetto di *competenza*, così come si è evoluto nel dibattito scientifico, sino a raggiungere un costrutto consistente, oramai largamente accettato dalla comunità di pratiche: la competenza è intesa come capacità della persona di mobilitare le proprie risorse (conoscenze, abilità, disposizioni soggettive) e le risorse esterne (tecnologie, aiuti umani, etc.) per far fronte ad un compito, risolvere un problema o per creare un prodotto significativo nel contesto di una comunità di appartenenza (culturale, civile, professionale, etc.)<sup>4</sup>.

Nell’*Etica a Nicomaco* Aristotele definisce la virtù come “disposizione dell’anima” (Libro II, 5), che procura all’uomo di agire secondo la propria natura, perseguendo così la propria felicità. Inoltre, la virtù risulta essere un concetto generale, che porta ad agire stabilmente per il bene in ogni campo dell’esperienza umana: poiché una rondine non fa primavera (Libro I, 7), è la virtù che porta al progresso nel bene, nel giusto e nel bello, e questo sia per il citaredo che per lo scultore, per

<sup>2</sup> L’espressione è rubata a Damiano Previtali, attuale presidente del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, autore di un’utilissima pubblicazione sul tema, cfr. PREVITALI D., *Le metacompetenze*, UTET, 2024.

<sup>3</sup> Oltre al quadro Life Comp della Commissione Europea (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, JRC Science for Policy Report, 2020), si possono vedere a titolo di esempio il quadro Learning Compass dell’OECD (cfr. Future of Education and Skills 2030, Position Paper, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>), oppure ancora il quadro ENTRECOMP del CEDEFOP (cfr. *EntreComp. The Entrepreneurship Competence Framework*, JRC Science for Policy Report, 2016).

<sup>4</sup> L’evoluzione del concetto di competenza ha trovato alcuni punti fermi nelle definizioni di Le Boterf, Perrenoud e Le Boterf, per approfondire cfr. FRANCHINI R., *La competenza*, in CERRI R., *Levento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, 2017.

il falegname come per il geometra. In questo senso la virtù è definibile come un *habitus*, che rende l'uomo capace di contribuire nei vari ambiti sociali.

“Ma non dobbiamo soltanto dire che la virtù è una disposizione, bensì anche che specie di disposizione è. Bisogna dire, dunque, che ogni virtù ha come effetto, su ciò di cui è virtù, di metterlo in buono stato e di permettergli di compiere bene la sua funzione specifica: per esempio, la virtù dell'occhio rende valenti l'occhio e la sua funzione specifica: noi, infatti, vediamo bene per la virtù dell'occhio. Similmente la virtù del cavallo rende il cavallo di valore e buono per la corsa, per portare il suo cavaliere e per resistere ai nemici. Se dunque questo vale per tutti i casi, anche la virtù dell'uomo deve essere quella disposizione per cui l'uomo diventa buono e per cui compie bene la sua funzione” (Libro II, 6).

Pertanto, la virtù è un concetto ampio, che in seguito prende il nome dal dispiegarsi concreto in un singolo campo di azione. L'insieme delle virtù, tuttavia, è riconducibile a due grandi ambiti, che rispecchiano l'esercizio della ragione (virtù dianoetiche) e della volontà, intesa da Aristotele come governo della ragione sui sentimenti e le emozioni (virtù etiche). “Infatti alcune le chiamiamo virtù dianoetiche altre virtù etiche: dianoetiche: sapienza, giudizio e saggezza, etiche invece liberalità e temperanza” (Libro I, 13).

Tra il concetto di competenza e quello di virtù c'è un evidente sovrapposibilità; in ambedue, infatti, si ritrovano alcune caratteristiche:

- il presidio dell'agire umano verso uno scopo e un risultato buono, in grado di contribuire al bene comune;
- la capacità di orchestrare e governare l'insieme degli elementi e delle forze che concorrono all'agire umano (conoscenze, emozioni, gesti, etc.);
- l'analogicità e versatilità del concetto, che lo rende adatto ad essere applicato a tutti gli ambiti dell'esperienza umana.

Oltre a queste caratteristiche, anche in Aristotele, come nei quadri di competenze offerti dagli organismi internazionali, c'è la volontà di ordinare in un sistema i vari ambiti di esercizio dell'agire buono, dando un nome alle principali articolazioni, e contribuendo così a delineare una sorta di antropologia educativa. La provenienza è sempre futuro: l'attuale moltiplicarsi dei quadri di competenze in ambito sociale ed emotivo potrebbe forse essere alimentato da un'inconfessabile “nostalgia” della *paideia* occidentale, dopo un lungo periodo di un'educazione impoverita e dimezzata, centrata sull'esercizio della scienza e della conoscenza.

## 2. Ritorno al... futuro!

Può essere utile approfondire la distinzione aristotelica tra virtù dianoetiche ed etiche, cercando di stabilire un nesso con l'attuale dibattito sulla riforma del

curricolo. Per molto tempo, infatti, l'istruzione si è mossa nel perimetro della dianoetica, o, molto più probabilmente, in un cerchio ancora più stretto, forse immaginando che l'ambito etico fosse appannaggio di altre agenzie educative, prima di tutto la famiglia.

## 2.1. Le virtù dianoetiche

Le virtù dianoetiche sono cinque: l'arte (τέχνη), la scienza (ἐπιστήμη), la saggezza pratica o rudenza (φρόνησις), l'intelletto (νοῦς) e la sapienza (σοφία).

- L'arte, o tecnica, è "disposizione ragionata alla produzione" (Libro VI, 4): "ogni arte riguarda il far venire all'essere e il progettare, cioè il considerare in che modo può venire all'essere qualche oggetto"; la produzione è diversa dall'azione, in quanto il fine della produzione è un oggetto, mentre il fine dell'azione è l'azione stessa;
- La scienza è una disposizione alla dimostrazione, che procede o mediante l'induzione, che passa dal particolare all'universale, o mediante il ragionamento logico (sillogismo). Aristotele, dunque, non considera scienza soltanto quella empirica, ma anche il ragionamento che, partendo da ciò che è già dimostrato, fa scaturire nuove conoscenze: l'aspetto comune sia al ragionamento empirico che a quello logico è che i principi sono più noti delle conclusioni. È interessante constatare come Aristotele affermi che ogni scienza è insegnabile nel modo più tradizionale del termine, e che ciò che è oggetto di scienza può essere appreso semplicemente ascoltando o studiando... cosa che non può dirsi allo stesso modo né per l'arte né per la saggezza;
- la saggezza è "disposizione vera, ragionata, all'azione avente per oggetto ciò che è bene e ciò che è male per l'uomo" (Libro VI, 5). In generale, la saggezza consiste nella capacità di deliberare, ovvero di decidere azioni buone e utili per la propria felicità;
- l'intelletto è una disposizione a cogliere ciò che non è oggetto di scienza, in quanto è principio ad essa: la scienza, infatti, procede dai principi al suo oggetto proprio, mentre l'intelletto ha come oggetto i principi stessi (Libro VI, 6);
- la sapienza è intesa come la più perfetta tra le scienze, in quanto rivolta non a ciò che scaturisce dai principi, ma alle realtà che vanno oltre, a quelle spirituali, si potrebbe dire, come si deduce dal fatto che gli uomini sapienti ignorano ciò che è vantaggioso per loro: essi, infatti "conoscono realtà straordinarie, meravigliose, difficili e divine, ma inutili, perché non sono i beni umani che essi cercano" (Libro VI, 7).

Guardando al curricolo dell'istruzione e formazione professionale, si può affermare che esso consista in una combinazione di tecnica (tecnologie, laboratori

professionali, tirocinio, etc.), scienza (matematica, geometria, scienze, etc.) e saggezza (diritto, economia, etc.), il tutto sostenuto dall'apprendimento dei linguaggi. Pertanto, l'educazione rimane nei confini delle virtù dianoetiche, con l'importante "taglio" riguardante intelletto e sapienza. Le esperienze "virtuose" di dialogo filosofico e spirituale sul senso della vita, ovvero su ciò che trascende le categorie scientifiche ed economiche, sembrano non fare parte dell'antropologia di riferimento, se non per "aggiunta", laddove sotto la spinta dei carismi delle istituzioni di riferimento si apre uno spazio ulteriore (quando non soffocato dalle secche dei "catechismi" e delle "nozioni teologiche").

## 2.2. Le virtù etiche

Per Aristotele, le virtù etiche partecipano della ragione, in quanto esprimono il governo di essa sulle cosiddette forze appetitive, come desiderio, emozioni e volontà. Stabilito questo governo, come figli nei confronti del padre, nascono le virtù etiche.

Preziosa l'indicazione "pedagogica": mentre alcune tra le virtù dianoetiche traggono la propria origine e la sua crescita dall'insegnamento (inteso nel senso più stretto del termine), la virtù etica, invece, deriva dall'abitudine, ovvero da un agire costante, reso stabile dal loro esercizio, più efficace se precoce: "Non è piccola, dunque, la differenza tra l'essere abituati subito, fin da piccoli, in un modo piuttosto che in un altro; al contrario, c'è una differenza grandissima, anzi è tutto". (Libro II, 1). Si tratta dunque di un apprendere facendo, alla stregua delle arti: "per esempio, si diventa costruttori costruendo, e suonatori di cetra suonando la cetra. Ebbene, così anche compiendo azioni giuste diventiamo giusti, azioni temperate temperanti, azioni coraggiose coraggiosi" (Libro II, 1).

Compito dei sistemi politici è dunque quello di abituare al bene: "i legislatori, infatti, rendono buoni i cittadini creando in loro determinate abitudini, e questo è il disegno di ogni legislatore". Insomma, le virtù etiche, fondamentali per la compagine sociale, non sono il frutto di un qualche insegnamento (come spesso è accaduto nell'istruzione, laddove si è pensato all'educazione civica<sup>5</sup>), ma dell'abitudine a comportarsi in maniera misurata e moderata: l'uomo diventa virtuoso in una dinamica relazionale di abitudine operosa al bene.

Nello specifico, le virtù etiche sono tante quanti sono i sentimenti o le pulsioni che la ragione deve governare e dirigere, consistendo nella capacità di scegliere il giusto mezzo fra gli estremi (per esempio il coraggio è il giusto

<sup>5</sup> Cfr. ad esempio le Linee Guida sull'Educazione Civica di cui alla Legge 92/2019, che fondavano tale educazione sulla conoscenza della Costituzione, nelle sue dimensioni storiche, giuridiche, valoriali.

mezzo fra la temerarietà e la viltà, la liberalità è il giusto mezzo fra l'avarizia e la prodigalità, ecc.). Lo Stagirita ne elenca comunque alcune (undici), tra le quali coraggio, temperanza, affabilità e giustizia, finendo poi per aggiungerne un'altra, particolarmente significativa, che è quella dell'amicizia.

- Il *coraggio* è una virtù che si esercita nei confronti dell'emozione della paura, consistendo nella capacità di affrontare situazioni temibili, anche se è presente l'opportunità di evitarle. Le situazioni da affrontare devono essere proporzionate alle possibilità della persona: il giusto mezzo, infatti, è una misura personalizzata, venendo a dipendere dalle risorse che ella possiede. I due eccessi opposti, che sono vizi, consistono nella viltà, che porta ad evitare situazioni che si potrebbero affrontare, e la temerarietà, che si verifica quando non si ha paura di niente, finendo per sbagliare e persino per mettere la propria vita a rischio;
- la *temperanza* è la capacità umana di svolgere in maniera equilibrata attività che riguardano il piacere personale, mediante la ricerca di una medietà nel soddisfare i piaceri corporei. In mancanza di questa, ci sono due diverse forme di perdita del controllo su di sé: "L'una, l'intemperanza, comporta bensì il riconoscimento dei divieti imposti dalla norma virtuosa, ma è incapace di attenersi ad essi, e soggiace alla spinta passionale. L'altra, e peggiore, è l'incontinenza, in cui la dedizione al piacere non è una resa alla forza della passione ma una scelta deliberata e intenzionale" (Libro VII 1-11). Affine alla temperanza, nel solco del controllo delle emozioni, Aristotele descrive anche la *magnanimità*, o bonarietà, intesa come capacità di tenere a freno la rabbia e l'ira, senza per questo esserne privo, o non manifestarle quando si deve, ma piuttosto adirarsi "nel modo, per i motivi e per il tempo che la ragione prescrive" (Libro IV, 5);
- l'*affabilità* è la capacità di interagire nelle relazioni sociali, tenendo anche qui il giusto mezzo tra la compiacenza (tipica di "quelli che per far piacere lodano tutto e non contraddicono in nulla, ma pensano loro dovere non procurare alcuna molestia a quelli che incontrano") e la litigiosità, disposizione di coloro che "contraddicono in tutto e non si rendono conto per niente di procurare molestia" (Libro IV, 6);
- alla *giustizia*, principale tra le virtù etiche, in un certo modo trasversale a tutte, Aristotele dedica un intero libro (il quinto) dell'Etica Nicomachea. La giustizia legale, intesa come adesione e conformità alle leggi, rappresenta la virtù intera e perfetta, sia pure non in assoluto, ma solo in ciò che riguarda i rapporti con gli altri (Libro V, 25-30). Oltre alla giustizia legale esiste una giustizia particolare, che è parte della prima e che concerne l'agire in vista del guadagno nell'ambito dei rapporti con gli altri. Tale giustizia può essere distributiva o commutativa. La giustizia distributiva è quella che distribui-

sce a tutti secondo i propri meriti: perciò la giustizia distributiva sarà simile a una proporzione geometrica. La giustizia commutativa presiede ai contratti, ed è correttiva, poiché mira a pareggiare i vantaggi e gli svantaggi tra i due contraenti. Questa giustizia è simile a una proporzione aritmetica (pura e semplice uguaglianza). Poiché la legge, nella sua generalità, risulta incapace di contemplare tutti i casi particolari, Aristotele ricorre al concetto di equità, intesa come “un correttivo della legge là dove essa fa un’omissione a causa del dire in universale” (Libro V, 14);

- come accennato in precedenza, il filosofo dedica due interi libri (l’ottavo e il nono) alla virtù dell’amicizia, indispensabile alla vita «giacché senza amici nessuno sceglierebbe di vivere, anche se possedesse tutti gli altri beni» (Libro VIII, 1). L’amicizia può essere fondata sull’utile, sul piacere o sul bene: di queste tre specie di amicizia, Aristotele privilegia la terza, poiché in essa soltanto l’amico è amato per se stesso, e non per qualche contingente motivo di utilità o piacere. L’amicizia di questo tipo è rara, perché rari sono gli uomini virtuosi.

È singolare il confronto tra le cinque virtù etiche appena delineate e il modello delle Big Five, un quadro di competenze che è un riferimento chiave sia per gli studi sul cosiddetto capitale umano che per lo studio dell’OECD sull’apprendimento sociale ed emotivo:

- la virtù del coraggio descritta da Aristotele produce l’apertura all’esperienza, descritta dal modello delle Big Five;
- la stabilità emotiva è certamente riconducibile al controllo del principio del piacere, e dunque alla virtù della temperanza;
- la coscienza richiamata dal modello Big Five sembra essere perfettamente assimilabile alla virtù della giustizia;
- l’estroversione è costruito affine a quello aristotelico di affabilità, delineando entrambi la capacità della persona di costruire legami sociali;
- infine, il parallelo è addirittura esplicito per quanto riguarda l’amichevolezza, ritenuta sia da Aristotele che dalla letteratura sul capitale umano un tratto determinante per qualsiasi tipo di compagine sociale.

Anche negli altri quadri di riferimento la traccia del “repertorio” aristotelico delle virtù è a ben vedere evidente. Soltanto per fare un esempio, il curriculum CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning) individua cinque competenze chiave dell’apprendimento:

- *Consapevolezza di sé*: valutare accuratamente i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza; mantenere un fondato senso di autoefficacia;
- *Autocontrollo*: regolare le proprie emozioni per tenere a bada lo stress, controllare gli impulsi e perseverare nelle scelte; esprimere appropriatamente le emozioni; fissare e verificare i progressi verso obiettivi personali e scolastici;

- *Consapevolezza sociale*: essere in grado di assumere la prospettiva degli altri e stare in empatia; riconoscere ed apprezzare le differenze individuali e di gruppo; riconoscere e fare il miglior uso delle risorse familiari, scolastiche e comunitarie;
- *Competenze relazionali*: stabilire e mantenere relazioni salutari e costruttive basate sulla cooperazione; resistere a pressioni sociali inadeguate; prevenire, gestire e risolvere conflitti interpersonali; cercare aiuto in caso di bisogno;
- *Assumere decisioni responsabili*: prendere decisioni basate su standard etici, criteri di sicurezza, norme sociali appropriate, rispetto degli altri e attenzione alle probabili conseguenze; applicare abilità di decision-making a situazioni sociali e scolastiche; contribuire al benessere della propria scuola e comunità<sup>6</sup>.

Ancora cinque, e non occorre rimarcare gli evidenti nessi tra quest'ultimo quadro e le Big Five, come anche le virtù aristoteliche. Di tutti questi elementi, che sembrano essere alfa e omega dell'educazione dalle origini ad oggi, non c'è traccia nei curricula di istruzione in Italia, esclusivamente centrati sulla sfera dianoetica della tecnica, della scienza e della conoscenza, con vaghi richiami alle competenze trasversali. In tempo di revisione delle Indicazioni e dei Repertori, occorre dunque un profondo ripensamento non solo dello scenario antropologico entro il quale si muove l'istanza formativa, ma anche, e concretamente, dell'articolazione del tempo dedicato ai vari ambiti dell'educazione dell'uomo, in un approccio che persegua esplicitamente questo tipo di "traguardi", superando il semplice richiamo ad un'attenzione ad esse "mentre" si insegna matematica, linguaggi e scienze. La nuova legge va in questa direzione, creando lo scenario per una consistente sperimentazione.

### 3. Da soft ad hard skills

Già in un precedente articolo, anche alla luce dell'avvento dell'intelligenza artificiale, si era prospettato il verificarsi di una sorta di terremoto curricolare<sup>7</sup>. Quelle che normalmente vengono chiamate *soft skills* diventeranno probabilmente le *hard skills*, ovvero le competenze maggiormente richieste dal mondo del lavoro. Considero quest'ultima solo una fortunata corrispondenza: non è primariamente il lavoro che deve orientare i sistemi formativi, quanto la più generale capacità dell'uomo di contribuire al bene comune, anche e oltre la propria identità professionale.

<sup>6</sup> Cfr. [casel.org](http://casel.org).

<sup>7</sup> Cfr. FRANCHINI R., *Il terremoto curricolare*, in Rassegna CNOS, 41/1 2025, pp. 105-119.

Tradizionalmente, le *hard skills* rappresentano tutte quelle abilità, o set di abilità, che vengono apprese a scuola o direttamente sul lavoro, e che sembrano essere più facilmente rappresentabili e misurabili nei diversi ambiti culturali e professionali. Inoltre, esse possono e debbono essere acquisite mediante percorsi formativi, non essendo a disposizione nel patrimonio genetico dell'uomo. Al contrario, le *soft skills*, o "competenze leggere"<sup>8</sup>, non sono specifiche di un determinato lavoro o ambito culturale, ma legate al modo in cui la persona agisce di fronte alla vita, alle situazioni e alle esperienze relazionali: aspetti che, pur prescindendo dalla capacità di svolgere un determinato lavoro, sono necessarie per ognuno di essi, e per la vita in generale. Per molto tempo esse hanno corso il rischio di essere considerate come elementi genetici, facenti parte del retaggio biologico dell'individuo, tratti di personalità che non possono essere insegnati, né infine valutati, senza incorrere nel rischio della discriminazione.

Questo modo di suddividere le competenze umane, totalmente alieno al filosofo stagirita, va probabilmente superato, entro un quadro antropologico che rintracci più gli elementi comuni che gli elementi di contrasto<sup>9</sup>: le competenze sono tali e basta, senza bisogno di distinguerle in un modo che rischia di gerarchizzarle. Se pur tuttavia rimanessero delle differenze tra i due ambiti, occorrerebbe comunque ripensarne la denominazione, sino a spingersi all'ipotesi che proprio le competenze sociali ed emotive debbano essere considerate le *hard skills*, ovvero l'infrastruttura portante sopra la quale più facilmente crescono e si sviluppano le competenze culturali e professionali.

Ci sono almeno due motivazioni per invertire l'ordine di importanza:

- l'intelligenza artificiale potrebbe rendere meno strategica l'acquisizione di competenze nell'ambito della tecnica, della scienza e dei linguaggi, mentre la sua stessa esistenza richiederà all'uomo un plus di intelletto, sapienza, etica e capacità relazionale;
- c'è ampia evidenza della correlazione tra lo sviluppo dell'apprendimento sociale ed emotivo e quello culturale e professionale<sup>10</sup>: dove il primo è forte, prospera il secondo, dove il primo è debole, ecco le difficoltà di apprendimento.

<sup>8</sup> Il termine "soft skills" fu utilizzato per la prima volta nel 1972 dal ricercatore Paul G. Whitmore, durante una conferenza di formazione in Texas per il Comando Continentale dell'Esercito degli Stati Uniti (CONARC). Whitmore usò il termine "soft skills" per riferirsi a competenze cruciali legate al lavoro che richiedono poca o nessuna interazione con le macchine.

<sup>9</sup> Cfr. ad esempio LAMRI J., LUBART T., *Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach*, in *Journal of Intelligence, Special Issues Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach*, 2023, 11/6.

<sup>10</sup> Proprio la già citata CASEL ha condotto alcuni tra i primi studi di correlazione tra l'apprendimento socio-emotivo e le competenze culturali. Per un approfondimento si può

Se negli anni della prima industrializzazione l'alfabetizzazione alle hard skills rappresentava la via per il riscatto sociale e il potenziamento della democrazia, nel contesto attuale il vero investimento contro la povertà educativa sembra essere quello dell'educazione sociale ed emotiva. Come è noto, l'Italia risulta essere il Paese europeo in cui la trasmissione inter-generazionale delle condizioni di vita sfavorevoli risulta essere tra le più alte: chi nasce povero molto probabilmente lo rimarrà anche da adulto.

La vischiosità dei fattori di rischio tra una generazione e l'altra, infatti, potrebbe indicare una debolezza dei sistemi educativi, che hanno il compito di promuovere la condizione umana, al di là degli svantaggi iniziali. Proprio a questo riguardo a più riprese l'OECD, analizzando il fenomeno dell'efficacia dei sistemi di istruzione, ha usato un termine evocativo, evocato per descrivere il problema della mancanza di mobilità sociale delle nuove generazioni: il pavimento appiccicoso<sup>11</sup>. Il Rapporto sulla Povertà della Caritas nel 2022 ha ripreso questa singolare espressione, contestualizzandola nel nostro paese<sup>12</sup>: in Italia, infatti, la povertà sociale ed educativa del nucleo familiare sembra essere un fattore determinante di mancato successo formativo e occupazionale, un retaggio pesante che condiziona la possibilità dei bambini e degli adolescenti di superarsi, oltre i limiti delle eredità di ceto e di condizione sociale.

In precedenza, l'OECD aveva già notato il fenomeno, dichiarando per l'Italia (e non solo) la minacciosa presenza di un ascensore rotto, riferendosi all'incapacità del sistema di istruzione di correggere le disuguaglianze di partenza, venendo meno alla missione di rappresentare un fattore di equità sociale. Infatti, due terzi dei bambini di genitori senza un titolo di studio secondario superiore restano con lo stesso livello d'istruzione, rispetto a una media Ocse del 42%. Allo stesso tempo, solo il 6% delle persone con genitori senza un titolo di studio secondario superiore ottiene una laurea, ovvero meno della metà della media Ocse.

La mancanza di mobilità verso l'alto, oltre a costituire un gravame di disuguaglianza sociale, implica la perdita di molti talenti, con un effetto negativo

vedere PAYTON J., WEISSBERG R.P., DURLAK J.A., DYMNIKI A.B., TAYLOR R.D., SCHELLINGER K.B., PACHAN M., *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*, Technical Report, CASEL 2008. Le tre ricerche contenute nel volume (Universal Review, concernente classi scolastiche in cui si praticano progetti di SEL, Indicated Review, riguardante programmi di SEL rivolti ad allievi con Bisogni Educativi Speciali e After School Review, relativa a studenti coinvolti in percorsi di SEL al di fuori del contesto scolastico) confermano pienamente la tesi, dimostrando che l'educazione socio-emotiva ha un'alta correlazione con il successo scolastico.

<sup>11</sup> OECD, *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging sector for better service delivery*, 2015.

<sup>12</sup> CARITAS ITALIANA, *Lanello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Palumbi, 2022.

non solo per le persone ma anche per la crescita economica del paese e il benessere delle comunità territoriali.

Le domande che scaturiscono da queste premesse non sono soltanto la loro logica conseguenza, ma l'espressione di istanze profonde, per certi aspetti drammatiche: come ripulire il pavimento? o, se si preferisce, come riparare l'ascensore? La risposta, naturalmente, è da elaborare dentro al perimetro dei sistemi educativi, a partire dall'educazione precoce sino all'istruzione superiore. Insomma, la povertà educativa non è un'altra forma di povertà, che si aggiunge a quella sociale ed economica, ma è la radice più profonda della povertà stessa: una politica lungimirante, dunque, dovrà elaborare concrete misure sull'architettura e l'universalità del sistema educativo.

A partire da questo scenario, due prospettive sembrano essere particolarmente feconde per contrastare la disuguaglianza sociale:

- una dotazione di competenze ampia e profondamente umana, poggiata sul fondamento delle competenze sociali ed emotive;
- l'avvicinamento precoce al mondo dell'operosità, del volontariato e del lavoro, a partire già dai primissimi anni dell'adolescenza<sup>13</sup>.

Garantire il futuro della nostra società significa fornire alle nuove generazioni competenze migliori per collaborare e interagire in modi che facciano crescere le relazioni e il bene comune. Ciò richiede di dare priorità all'apprendimento orientato alle competenze sociali ed emotive lungo tutto l'arco della vita: niente di tutto ciò è facile, niente si fa dall'oggi al domani. Ma il futuro è superiore alla monotonia delle abitudini, chiedendo il superamento continuo di consuetudini e pratiche. Occorrono leader dotati di visione, aperti al cambiamento, lenti a lamentarsi e rapidi nell'adattarsi.

## Bibliografia

- ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*, [https://www.intratext.com/IXT/ITA2753/\\_INDEX.HTM](https://www.intratext.com/IXT/ITA2753/_INDEX.HTM)
- CARITAS ITALIANA, *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, Palumbi, 2022.
- CEDEFOP, *EntreComp. The Entrepreneurship Competence Framework, JRC Science for Policy Report*, 2016.
- EUROPEAN COMMISSION, *The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, JRC Science for Policy Report*, 2020.
- FRANCHINI R., *La competenza*, in CERRI R., *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, 2017.

<sup>13</sup> In questo scenario, il cosiddetto Service Learning non è semplicemente una metodologia didattica, ma uno degli obiettivi chiave dei sistemi formativi, inteso come imparare a mettersi al servizio del bene comune. Per approfondire il ruolo del SL nei sistemi formativi si può vedere FRANCHINI R., *Non separi il curriculum ciò che la vita unisce. La formazione al servizio del bene comune*, in *Rassegna CNOS*, 3/2024, pp. 61-73.

- FRANCHINI R., *Non separi il curricolo ciò che la vita unisce. La formazione al servizio del bene comune*, in *Rassegna CNOS*, 3/2024, pp. 61-73.
- FRANCHINI R., *Il terremoto curricolare*, in *RASSEGNA CNOS*, 1/2025, pp. 105-119.
- LAMRI J., LUBART T., *Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach*, in *Journal of Intelligence, Special Issues Reconciling Hard Skills and Soft Skills in a Common Framework: The Generic Skills Component Approach*, 2023, 11/6.
- OECD, *Integrating Social Services for Vulnerable Groups. Bridging sector for better service delivery*, 2015.
- OECD, *Future of Education and Skills 2030. Position Paper*, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>
- PAYTON J., WEISSBERG R.P., DURLAK J.A., DYMNICKI A.B., TAYLOR R.D., SCHELLINGER K.B., PACHAN M., *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*, Technical Report, CASEL, 2008.
- PREVITALI D., *Le metacompetenze*, UTET, 2024.

# IeFP NEXT

## Una nuova configurazione del Sistema IeFP a partire dal Repertorio nazionale.

Prima parte: stato dell'arte, necessità, opportunità per una nuova modellizzazione

MAURO FRISANCO<sup>1</sup>

Dopo quasi quindici anni dal passaggio dalla sperimentazione alla messa a regime della IeFP, considerato il progressivo consolidarsi di questo sistema come filiera “ricca di opportunità e competenze”, tenuto conto sia dell'emergere sempre più evidente del suo valore strategico sui piani educativo, sociale ed economico che dei profondi, rilevanti e continui cambiamenti degli scenari di riferimento, osservando l'avvento di nuovi paradigmi d'azione personale e professionale “aumentata” dalle nuove tecnologie generative e non, è lecito porsi alcuni 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, descritto nel 2019 da centinaia di pagine per sole 59 figure, sia in grado di assicurare tutto ciò? La copertura in termini settoriali e di qualificazioni, la sua architettura e i suoi contenuti rispondono ancora alle istanze socio-economiche e del lavoro? Le “regole” del suo utilizzo per avvalersi delle soluzioni trovate nel 2019 a salvaguardia dell'identità di ogni territorio sono state ben comprese, correttamente applicate, efficaci? È ancora attuale disporre di criteri di manutenzione complessi che richiedono tempi non in grado di dare risposte rapide e articolate ai fabbisogni? È possibile adottare un nuovo *concept* di Repertorio nazionale, come punto di partenza per una più efficace configurazione del sistema IeFP? Di seguito, la prima “tappa” di un percorso di riflessione e di nuova progettualità che possa contribuire a trovare le giuste risposte per il tempo che vive e che fa vivere la IeFP.

<sup>1</sup> 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.

## Il Repertorio delle figure nazionali di riferimento

Il 1 agosto 2019 è stato approvato “l’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. L’Accordo, come recita la premessa, ha risposto all’esigenza manifestata dalle Regioni di aggiornare il Repertorio delle figure nazionali di Istruzione e Formazione Professionale e le competenze professionali, in coerenza con quanto previsto dal punto D dell’Allegato 1) all’Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 27 luglio 2011, n. 137/CSR, alla luce:

- delle evoluzioni normative nazionali e comunitarie;
- della mutata realtà del mondo del lavoro, che presentava significative innovazioni di processo e di prodotto in molti dei settori di riferimento dell’offerta IeFP e la riscontrata carenza di determinate figure sul mercato del lavoro;
- dell’imprescindibile necessità di collegamento del Repertorio con la nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni;
- dell’esigenza di garantire maggiore flessibilità alla coniugazione dei profili regionali nel rispetto degli standard nazionali espressi dalle figure.

Attraverso l’Accordo lo Stato, le Regioni e le Province autonome hanno concordato, per quanto riguarda il Repertorio, di:

- modificare ed integrare il Repertorio nazionale dell’offerta IeFP con riferimento a figure di differente livello, articolabili in specifici profili regionali sulla base dei fabbisogni del territorio, descritte secondo il format e i criteri di cui all’Allegato 1 che sostituisce interamente il corrispondente Allegato di cui all’Accordo (ASR) del 27 luglio 2011;
- adottare le figure di riferimento relative alle qualifiche professionali e ai diplomi professionali definite nel Repertorio nazionale dell’offerta di Istruzione e Formazione Professionale, di cui rispettivamente agli Allegati 2 e 3, che sostituiscono interamente gli allegati 2 e 3 di cui all’Accordo (ASR) del 27 luglio 2011;
- ridefinire congiuntamente, entro il 31 dicembre 2019, le modalità e le procedure di adeguamento e manutenzione periodica del Repertorio di Istruzione e Formazione Professionale.

## L'architettura delle figure di operatori e tecnici a partire dal 2019

Operatori e Tecnici professionali "2019" presentano entrambi una nuova architettura per indirizzi formativi per contenere al massimo il numero di figure nazionali necessarie per rispondere ai fabbisogni (soprattutto nel caso dei Tecnici) e per superare le problematiche emerse 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 del sistema duale e all'apprendistato. L'introduzione degli indirizzi formativi, già presenti in alcune figure di operatore dell'ASR 2011, e nel 2019 fortemente potenziati per gli operatori (il numero di indirizzi è passato da 13 a 36) e per la prima volta previsti anche per i tecnici (articolati in 54 indirizzi), ha rappresentato la novità principale del processo di manutenzione del Repertorio "versione 2019". Nello specifico, gli indirizzi, secondo un'architettura delle figure nazionali a "banda larga rafforzata", avevano il compito di assicurare all'offerta formativa regionale una sistematica e più rapida capacità di risposta a fabbisogni sempre più articolati e connotati da molteplici combinazioni di competenze anche di differenti ambiti di qualificazione (ad esempio, la produzione meccatronica, la domotica, le costruzioni edili con diverse tipologie di materiali, l'agricoltura multifunzionale). Da un'altra angolatura, la generazione di profili regionali a differente combinazione di risultati di apprendimento (comuni nazionali, di indirizzo nazionali, regionali) rispondeva alle sfide metodologiche e attuative che la IeFP doveva affrontare per assicurare sia il conseguimento di qualifiche e, soprattutto, di diplomi professionali attraverso l'apprendistato duale (esperienze sempre più diffuse nei diversi contesti regionali), sia la produzione di "profili *just in time*" senza dover attivare, e attenderne gli esiti, il complesso e lungo processo di manutenzione delle figure sul piano nazionale. La nuova architettura per indirizzi formativi delle figure nazionali assegnava dunque alla programmazione e progettazione regionale spazi di flessibilità e autonomia che l'ASR 2011 consentiva solo in parte.

## Figure, indirizzi formativi e caratterizzazioni territoriali: i "criteri di descrizione delle figure nazionali e dei profili regionali di riferimento" adottati nel 2019

L'Accordo "2019" prevedeva i seguenti criteri (di seguito si riporta l'Allegato 1, lettera B).

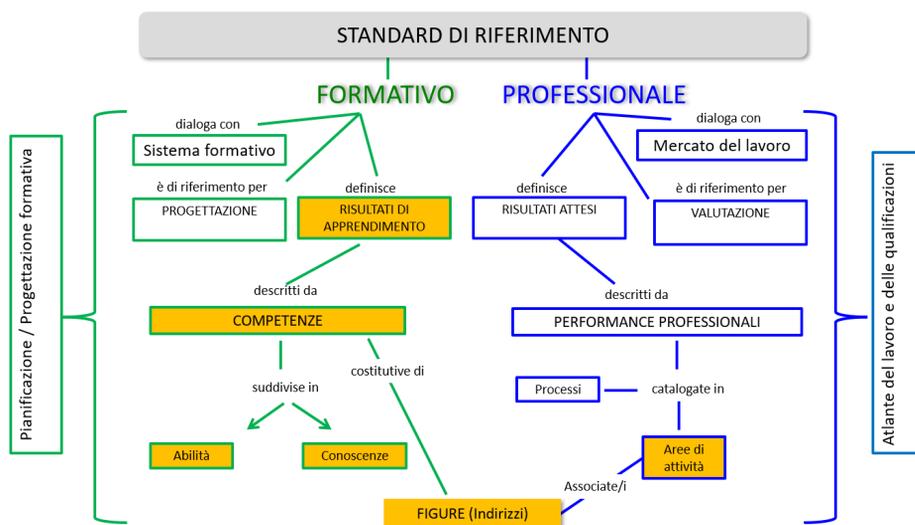
Per figura nazionale di riferimento si intende uno standard minimo formativo con competenze declinate in rapporto ai processi di lavoro e alle connesse attività che caratterizzano il contenuto professionale della figura stessa.

1. La figura nazionale è:
  - referenziata ai codici ATECO, di norma, sino al livello di gruppo (III digit) e/o classe (IV digit);
  - referenziata ai codici CP, di norma, sino a livello di Unità professionale (V digit);
  - correlata ai settori economico professionali; la correlazione può riguardare uno o più settori economico professionale ed esplicita i processi, le sequenze di processo e le aree di attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente.
2. La figura può articolarsi in indirizzi formativi nazionali; tale articolazione è presente qualora vi siano almeno due indirizzi formativi. L'articolazione per indirizzi formativi è presente qualora la figura necessiti, in termini di competenze tecnico-professionali, di specifiche caratterizzazioni di "processo" o "di prodotto/servizio".
3. L'indirizzo formativo fa riferimento, se opportuno alle "sequenze di processo" previste dalla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni e ne assume, di norma, la denominazione.
4. Le competenze tecnico-professionali comuni agli indirizzi formativi si connotano per descrittivi/costrutti privi di riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi.
5. Le competenze tecnico-professionali che esprimono la caratterizzazione di "processo, prodotto, servizio" della figura, collocate nell'indirizzo formativo, si connotano per descrittivi/costrutti con riferimenti a specifiche tecnologie e/o a prodotti/servizi; ogni indirizzo formativo non può, di norma, esprimere più di due competenze tecnico-professionali.
6. I profili di riferimento dell'offerta regionale di Istruzione e Formazione Professionale assumono, ai fini della correlazione al Repertorio nazionale, tutte le competenze della figura, ivi comprese quelle caratterizzanti almeno uno degli indirizzi tra quelli previsti a livello nazionale.
7. I profili regionali possono caratterizzarsi:
  - a) per l'utilizzo di indirizzi formativi anche di diverse figure nazionali; in questo caso, la figura nazionale di correlazione del profilo regionale è quella "core" per indirizzo formativo scelto nel rispetto del criterio di cui al precedente punto 7;
  - b) attraverso l'arricchimento e/o declinazione delle competenze della figura nazionale con ulteriori competenze tecnico professionali richieste da specifiche esigenze territoriali; in questo caso quest'ultime devono considerarsi sempre aggiuntive rispetto allo standard nazionale che non può mai subire riduzioni, sia in termini di competenze che di abilità e conoscenze.
8. Le competenze tecnico-professionali della figura nazionale e dei profili regionali sono identificate in coerenza ai differenti livelli e secondo l'approccio del Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ/EQF).
9. Tutte le competenze della figura nazionale e di quelle connotative il profilo regionale sono correlate alle aree di attività di cui alla nomenclatura dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni nella versione vigente; le correlazioni sono riportate nelle attestazioni finali dei percorsi formativi.
10. Figure e indirizzi formativi sono descritti secondo il format riportato nell'Allegato (B) dell'Accordo.

## Il “raccordo forte” al mondo del lavoro

Tra i “driver” del processo di manutenzione del 2019 era emerso fin dalle prime fasi di lavoro l’imprescindibile collegamento delle figure nazionali alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni<sup>2</sup>. In questo modo, le figure (e standard formativi nazionali connotativi) sono state associate alle Aree di attività<sup>3</sup> (ADA) costitutive i processi di lavoro dei vari settori economico-produttivi. L’associazione tra lo standard formativo espresso dalle figure (e indirizzi) e lo standard professionale declinato dall’Atlante del lavoro e delle qualificazioni può essere rappresentata graficamente dallo schema di seguito riportato.

Lo schema, allora elaborato in una versione più estesa dalla Regione Friuli-Venezia Giulia e qui adattato in riferimento all’Accordo “2019”, consentiva di mettere bene in evidenza il “dialogo” tra differenti standard e sistemi. L’associazione degli standard all’interno delle figure consentiva di coniugare linguaggi diversi, quello formativo (espresso dalle competenze) e quello professionale (espresso dal mondo del lavoro).



<sup>2</sup> “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, 949 aree di attività, 7.199 attività, 2.438 risultati, 10.087 casi esemplificativi; <https://atlantelavoro.inapp.org/>).

<sup>3</sup> “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

In termini descrittivi, l'associazione delle figure/indirizzi nazionali è stata rappresentata nel 2019 attraverso il seguente *format*.

*Per quanto riguarda la Figura e/o l'indirizzo formativo*

<b>CORRELAZIONE AI SETTORI ECONOMICO PROFESSIONALI</b>	SETTORE: denominazione da Atlante del lavoro PROCESSO: denominazione da Atlante del lavoro SEQUENZA DI PROCESSO: denominazione da Atlante del lavoro ADA: codice e denominazione da Atlante del lavoro
--	---

*Per quanto riguarda la competenza*

<b>AREE DI ATTIVITÀ (ADA) AFFERENTI</b>	<b>COMPETENZE TECNICO PROFESSIONALI</b>
ADA: codice e denominazione da Atlante ADA: codice e denominazione da Atlante	(descrittivo della competenza)

Rispetto alla versione del Repertorio “2011”, le figure “2019” sono risultate referenziate “in automatico”, grazie all’associazione alla nomenclatura dell’Atlante del lavoro e delle qualificazioni, alla CP/ISTAT (2011) e all’ATECO/ISTAT (2007) sulla base delle Aree di attività (ADA) e dei processi di lavoro.

## **Il Repertorio delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali nel “2025”: punti di attenzione**

Contrariamente a quanto previsto dall’Accordo 2019 (punto 9, *ridefinizione congiunta, entro il 31 dicembre 2019, delle modalità e delle procedure di adeguamento e manutenzione periodica del Repertorio di istruzione e formazione professionale*) le modalità e le procedure non sono state ancora ridefinite<sup>4</sup>, rimangono vigenti quelle stabilite dall’Accordo del 27 luglio 2011 che qui si riportano.

*Il Repertorio nazionale, le figure nazionali di riferimento che lo costituiscono ed i relativi standard minimi formativi delle competenze tecnico-professionali specifiche sono aggiornati periodicamente con cadenza triennale, con riferimento agli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema, nonché agli sviluppi della ricerca scientifica, alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo. La manutenzione del Repertorio nazionale prevede le seguenti operazioni:*

- *l’aggiornamento delle figure e/o dei relativi indirizzi e delle relative competenze tecnico-professionali;*

<sup>4</sup> Lo stato dell’arte si riferisce a giugno 2025.

- *l'individuazione e la descrizione di nuove figure nazionali di riferimento delle qualifiche e dei diplomi di istruzione e formazione professionale.*

*Per entrambe le operazioni di manutenzione del Repertorio nazionale si prevedono le seguenti fasi procedurali:*

- *proposta di aggiornamento di figura/indirizzo o di nuova figura nazionale di riferimento a cura della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, al Tavolo Tecnico Interistituzionale, composto dal Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Coordinamento Tecnico della IX Commissione della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome, in base alle indicazioni descrittivo-costruttive e secondo il format previsto per la definizione di figure e indirizzi, a cadenza triennale, entro il mese di settembre, per l'anno scolastico e formativo seguente.*
- *istruttoria a cura del Tavolo Tecnico Interistituzionale sulla base di:*
  - *verifica della completezza e conformità dei supporti documentali in base alle indicazioni descrittivo-costruttive, al format previsto per la definizione di figure e indirizzi, comprensivi delle eventuali tabelle di corrispondenza tra le nuove denominazioni delle figure/indirizzi e le precedenti denominazioni;*
  - *verifica di coerenza con il riferimento unitario al profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione;*
  - *valutazione analitica e complessiva delle proposte di manutenzione e sviluppo in riferimento a:*
    - *aderenza delle proposte alle innovazioni dei processi di lavoro e/o alle esigenze del sistema socio-economico territoriale e/o settoriale;*
    - *comprovata sostenibilità/occupabilità riferita al target di utenza;*
    - *ricorsività e/o evidenza del carattere sovraregionale delle proposte, in una logica di "banda larga" delle figure del Repertorio nazionale;*
    - *coerenza delle proposte con il quadro complessivo dell'offerta tecnica e professionale secondaria e superiore di Istruzione e Formazione Professionale e con i differenti livelli del Quadro Europeo delle "Qualificazioni" tenendo conto di quanto previsto dall'Intesa del 16 dicembre 2010;*
- *convocazione, entro il mese di novembre, di una Conferenza dei servizi a livello nazionale, alla quale partecipano, oltre le amministrazioni componenti del Tavolo Tecnico Interistituzionale, le altre amministrazioni interessate e le parti sociali per il parere sulle proposte di aggiornamento;*
- *approvazione dell'aggiornamento del Repertorio nazionale e dei relativi standard minimi formativi mediante Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni, recepito con Decreto adottato di concerto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.*

*Le competenze tecnico-professionali comuni e/o le competenze di base ed i relativi standard minimi formativi possono essere aggiornati periodicamente con cadenza triennale, con riferimento agli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema di filiera e del complessivo sistema educativo di istruzione e formazione professionale, nonché agli sviluppi della ricerca scientifica, alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo. L'aggiornamento prevede le seguenti operazioni:*

- *proposta di aggiornamento al Tavolo Tecnico Interistituzionale a cura di uno o più dei suoi componenti, entro il mese di settembre per l'anno scolastico e formativo seguente, descritti secondo descrittori e definizioni di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle "Qualificazioni" per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008, nonché secondo le indicazioni descrittivo-costruttive;*
- *istruttoria a cura del Tavolo Tecnico Interistituzionale sulla base di:*
  - *verifica della completezza e conformità dei supporti documentali a descrittori e definizioni di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008 nonché alle indicazioni descrittivo-costruttive;*
  - *verifica di coerenza con il riferimento unitario al profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione;*
  - *valutazione analitica e complessiva delle proposte di manutenzione e sviluppo in riferimento agli esiti del monitoraggio e delle valutazioni di sistema di filiera e del complessivo sistema educativo di istruzione e formazione professionale, nonché agli sviluppi della ricerca scientifica, alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo;*
- *approvazione dell'aggiornamento delle competenze tecnico-professionali comuni e/o delle competenze di base e dei relativi standard minimi formativi mediante Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni, recepito con Decreto adottato di concerto dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.*

Va sottolineato come questa procedura di manutenzione sia stata disattesa nei tempi e nelle modalità anche nell'aggiornamento del Repertorio "2019" che ha preso avvio, rispetto all'Accordo del 27 luglio 2011, su iniziativa degli enti nazionali di Formazione Professionale. Nel luglio 2017 l'Associazione Enti Nazionali di Formazione Professionale (FORMA), in presenza di numerose istanze di fabbisogno territoriale e in mancanza del monitoraggio e valutazione nazionale del sistema post "2011", portò all'attenzione delle Regioni e PA il documento "Manutenzione e aggiornamento del Repertorio di IeFP. Proposta di lavoro". In sede di IX Commissione, il 27 settembre 2017 fu dato mandato a procedere alla

manutenzione e all'aggiornamento del Repertorio di IeFP a un sotto-gruppo di Regioni che ha avviato i lavori il 5 ottobre 2017. Il ritardo accumulato era di 3 anni rispetto a quanto stabilito dai criteri sopra riportati (la manutenzione doveva avvenire entro il 27 luglio del 2014). Attualmente il ritardo accumulato nella manutenzione del Repertorio è di 6 anni (2019-2025) e, come già successo nel periodo 2011-2019, non sono stati avviati a livello nazionale il monitoraggio e le valutazioni di sistema previsti dalle modalità di aggiornamento stabilite.

Il richiamo dei criteri vigenti e della loro mancata revisione entro il 31 dicembre 2019 permette di cogliere un significativo elemento di criticità: l'attuale contesto di articolazione dell'offerta nazionale IeFP non tiene conto della necessità che questo sistema mantenga una velocità di adattamento degli standard di riferimento (settori e processi di lavoro, figure, competenze) pari a quella dell'evoluzione dei fabbisogni espressi dai mutamenti significativi del contesto sociale, economico e lavorativo. Ricordiamo inoltre che l'anno 2020 ha innescato una riflessione profonda sul ruolo strategico della formazione professionale per la ripresa economica e sociale del Paese. Era emersa con forza la consapevolezza che investire in competenze (nuove) fosse cruciale non solo per superare la crisi (post) pandemica, ma anche per affrontare le sfide emergenti del mercato del lavoro: digitalizzazione, transizione ecologica, necessità di maggiore inclusione rispetto a nuove categorie di utenza. Si deve poi citare l'affacciarsi dell'Intelligenza Artificiale e il passaggio da Industria 4.0 a Industria 5.0.

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) a differenza dell'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 nel tempo la necessità di poter disporre di flessibilità nel declinare l'offerta regionale della IeFP rispetto al Repertorio nazionale. Per questo motivo, come richiamato poc'anzi, l'offerta nazionale ha visto nel 2019 un significativo arricchimento del numero di "indirizzi formativi", sia per gli operatori che per i tecnici, consentendo alla Regioni la possibilità di comporre e caratterizzare i propri Profili a seconda delle necessità espresse dal territorio. Le regole allora stabilite erano per questo a "maglia larga": ad esempio, i profili di riferimento dell'offerta regionale IeFP potevano caratterizzarsi anche per l'utilizzo di indirizzi formativi di diverse figure nazionali (non solo di quella "core"), oltre che attraverso l'arricchimento e/o declinazione delle competenze della figura nazionale con ulteriori competenze tecnico professionali richieste da specifiche esigenze territoriali.

Sono numerosi gli esempi che si potrebbero fare per rendere evidente la bontà della previsione degli “indirizzi formativi” come elemento connotativo dell’architettura del Repertorio IeFP 2019 in grado di assicurare flessibilità nell’offerta formativa regionale e nei titoli rilasciati (qualifiche e diplomi professionali). Tuttavia, non si conoscono gli approcci programmatici e progettuali regionali rispetto a questa opportunità data l’assenza del monitoraggio nazionale sul recepimento e modalità di attuazione dell’Accordo 2019. Ciò che si può avanzare come ipotesi, in certi casi avallate da situazioni rappresentate da singoli Enti di formazione professionale operanti nei diversi territori, è l’esistenza di un quadro regionale molto eterogeneo degli approcci seguiti, anche a causa della mancanza di adeguate informazioni e della non comprensione di come “far funzionare” gli indirizzi nell’ottica della flessibilità territoriale. È evidente che l’approccio identitario “glocal” della IeFP non ha potuto funzionare ovunque, non ha messo 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 per indirizzi formativi potrebbe quindi aver contribuito ad ampliare i divari territoriali in termini di tipologia dell’offerta IeFP. L’attuale articolazione del Repertorio nazionale, funzionale all’assicurazione di un obiettivo in parte poco compreso e talvolta disatteso sul piano programmatico e attuativo regionale, consegna a questa “nuova epoca” (GenAI, Industria 5.0, ecc.) figure nazionali troppo complesse nel loro “design” ed eccessivamente ricche di elementi connotativi (ad esempio, competenze, abilità, conoscenze) oggetto di una rapida obsolescenza. Di qui la necessità di manutenzioni e aggiornamenti rapidi che difficilmente, a prescindere dall’ennesima e strutturale mancata manutenzione del Repertorio nazionale IeFP, possono essere assicurati applicando processi inter-istituzionali (Ministeri, Regioni, Parti sociali) molto complessi, così come declinati dalle attuali modalità e/o anche da un eventuale loro aggiornamento.

## Il Repertorio nazionale “IeFP NEXT”

Gli scenari emergenti e quelli prospettici nei quali la IeFP è chiamata sia a rispondere a fabbisogni (sociali, economici, tecnologici, organizzativi) in continuo mutamento, sia ad affrontare i divari settoriali e demografici, sia a considerare nuovi target di riferimento oltre i giovani in diritto-dovere (in primis, i giovani adulti e/o gli adulti privi e/o a bassa qualificazione), rendono opportuno un ripensamento dell’attuale architettura del Repertorio IeFP in modo da:

- ampliare potenzialmente a tutti i “mestieri” e le “qualificazioni” delle aree esecutiva, operativa e tecnica referenziabili, rispettivamente, ai livelli 2°,

3° e 4° del QNQ/EQF rinvenibili nell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni professionali; è necessario disporre di un Repertorio più ampio ed aperto (prospettiva *Next Open*), non limitato, in generale, a 59 figure nazionali ma anche aperto a qualificazioni di carattere esecutivo (2° livello EQF) che possano intercettare, anche valorizzando le esperienze lavorative, molti giovani adulti e adulti privi di qualificazione che vivono al margine del mercato del lavoro; da non sottovalutare, inoltre, l'opportunità di disporre di un Repertorio *Open* grazie anche alla valorizzazione delle tante "micro-qualificazioni" che possono essere rinvenute nell'Atlante del lavoro;

- 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, sulla base dei contesti territoriali e settoriali di riferimento, dando la possibilità di configurare in maniera più forte il proprio (regionale) sistema identitario IeFP fondato, non solo sulle specifiche vocazioni, ma anche su fabbisogni "a km 0" delle proprie imprese e degli utenti potenziali, oltre che sulle strategie di verticalizzazione della filiera tecnica e professionale;
- rendere più essenziali i "riferimenti nazionali", limitando la loro quantità e tipologia in relazione a quanto prevede il quadro normativo "madre" (nello specifico il decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226) a favore di un'offerta anche maggiormente comprensibile nei singoli territori, leva strategica sia per approcci programmatici e progettuali maggiormente padroneggiabili sia, soprattutto, per una comunicazione e informazione in chiave orientativa rispetto a una IeFP Next che richiede facilità di comprensione e traduzione immediata delle opportunità offerte rispetto al contesto di vita dell'utenza.

Tale ripensamento dell'architettura del Repertorio nazionale deve essere accompagnato da nuove "regole" comuni (poche, essenziali) che le Regioni e PA devono rispettare nella configurazione dei propri Profili in rapporto alle figure nazionali ai fini della validità dei titoli rilasciati. Oltre alle "regole" comuni è necessaria, perché strategica, la declinazione di un Profilo Educativo Culturale e Professionale (*PeCUP*) non solo identitario (che declina e contestualizza quello generale del secondo ciclo stabilito dal decreto legislativo 226/2005) ma in grado di esplicitare e rafforzare la "tradizionale e nuova grammatica della IeFP" in tutta la sua articolazione: quella fonologia, morfologia e sintassi che assicurano un dialogo costante e fluido tra persone, istanze di crescita personale e professionale, mondo del lavoro.

## Repertorio nazionale “IeFP NEXT”: una possibile modellizzazione

Il primo elemento che dobbiamo considerare è la ripresa di quanto stabilisce il decreto legislativo 226/2005 in riferimento alla tipologia di finalità/standard attribuita alla IeFP. Consideriamo l’art. 18 (Livelli essenziali dei percorsi), comma 1, lettera d) che fa riferimento a figure di differente livello, relative ad aree professionali, figure che possono essere articolate in specifici profili professionali sulla base dei fabbisogni del territorio. Consideriamo inoltre l’art. 16 (Livelli essenziali dell’offerta formativa), comma 1, lettera d) nel quale si dispone che le Regioni assicurano la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi. Consideriamo, infine, l’art. 20 (Livelli essenziali della valutazione e certificazione delle competenze), comma 1, lettera c) nel quale si stabilisce che le Regioni assicurano in riferimento alla valutazione e certificazione delle competenze il conseguimento della qualifica di operatore professionale con riferimento alla relativa figura professionale, a conclusione dei percorsi di durata triennale, ovvero il diploma professionale di tecnico, a conclusione dei percorsi di durata almeno quadriennale. Questi riferimenti sono utili per cogliere la connotazione “professionale” assegnata sia alle figure che ai profili della IeFP e non quella specificatamente “formativa”, utilizzata, come abbiamo visto soprattutto in riferimento agli “indirizzi”, a partire dall’Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011, poi rafforzata con l’Accordo del 1 agosto 2019. Ne consegue l’opportunità di poter riconfigurare il Repertorio nazionale IeFP attraverso un rafforzamento della “dimensione professionale” degli standard che lo costituiscono, grazie a un’ulteriore, e maggiore, valorizzazione dell’Atlante del lavoro per il “design” delle qualificazioni nazionali IeFP. Nello specifico, la riconfigurazione potrebbe caratterizzarsi in questo modo:

- *piano nazionale*: gli standard di riferimento si limitano alla dimensione prettamente professionale restituita dall’Atlante del lavoro, aggiornata automaticamente in progress sulla base degli aggiornamenti dei vari livelli/oggetti della nomenclatura dell’Atlante (processi di lavoro, aree di attività, attività, risultati attesi, casi esemplificativi della performance attesa, risorse e tecniche tipiche, output tipici, metodo valutativo e 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 di renderlo maggiormente aperto ai mutamenti che avvengono nei settori economico pro-

fessionali, codificati attraverso gli aggiornamenti dei processi di lavoro da parte dei gruppi che a vario titolo operano per la manutenzione dell'Atlante del lavoro. Il "posizionamento" degli standard formativi nella programmazione dell'offerta, e nella progettazione curricolare, a livello regionale consente, invece, di poter rendere la IeFP più agile in rapporto sia alle diverse modalità di attuazione dell'offerta (ad esempio, attraverso il sistema duale, i percorsi rivolti agli adulti in "modalità EDA/CPIA"), sia ai mutamenti dei contesti lavorativi che alle nuove istanze che possono conseguire dall'evolversi dei bisogni di inclusione e di apprendimento dei destinatari e delle nuove categorie di utenza. Nello specifico, la figura nazionale assume la connotazione di figura professionale "ideal tipo" costituita da elementi qualificativi essenziali e descritta in "modalità short description", nella prospettiva che la qualificazione associata possa anche garantire che il suo patrimonio informativo e i relativi risultati d'apprendimento siano accessibili attraverso la pubblicazione elettronica delle informazioni sulle qualificazioni, conformemente alle Raccomandazioni UE n. 5 e 6 sul Quadro europeo EQF del 2017. Nello specifico, una figura professionale nazionale descritta da:

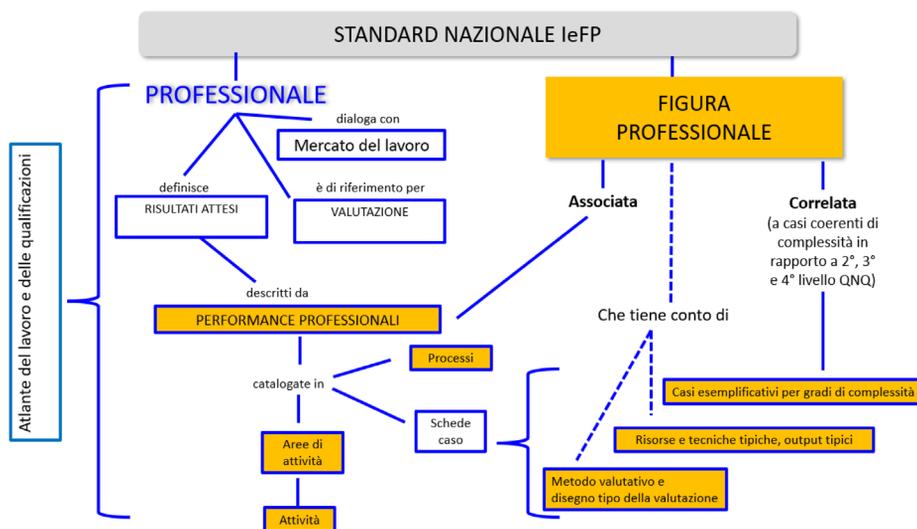
- una denominazione della figura/qualificazione;
- una breve descrizione (tipo di intervento nei processi di lavoro, sintesi delle competenze mobilizzate per presidiare le attività lavorative connotative la qualificazione);
- un livello di qualificazione in rapporto al QNQ/EQF;
- un range di codici di referenziazione alla CP/ISTAT e all'ATECO/ISTAT;
- un settore economico-professionale di riferimento (o più settori, se opportuno);
- uno o più processi di lavoro;
- un set di Aree di attività (ADA);
- un set di attività (quelle considerate pertinenti in rapporto al livello di "autonomia e responsabilità" espressi dal livello QNQ/EQF associato all'area esecutiva, operativa e tecnica); il set di attività costituisce un elemento di novità rispetto all'attuale descrittivo offerto dal Repertorio;
- uno o più "casi esemplificativi" della performance attesa, individuati attraverso i Risultati attesi<sup>6</sup> (RA), che contemplano il set di attività definito in

<sup>5</sup> 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).

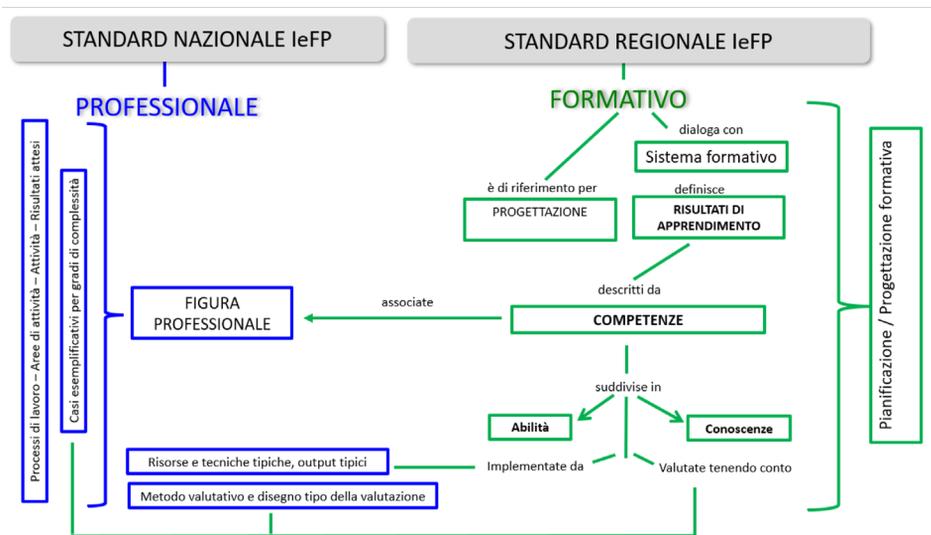
<sup>6</sup> Il "Risultato atteso" profila le modalità di esecuzione dell'attività, sia definendo un prodotto/servizio caratterizzato sinteticamente per le sue proprietà, sia definendo le performance attese nella realizzazione del prodotto/servizio stesso. Il risultato atteso esplicita e mette in evidenza 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.

base al loro grado di complessità e modalità di esercizio in termini di autonomia e responsabilità; i “casi esemplificativi” costituiscono a loro volta un elemento di novità rispetto all’attuale descrittivo offerto dal Repertorio.

Il profilo regionale risulterebbe invece espresso dai risultati di apprendimento (competenze, abilità e conoscenze) associati alla figura professionale nazionale, individuati e declinati sia nel rispetto di criteri (“regole”) nazionali sia tenuto conto delle risorse, tecniche, output tipici e del metodo/disegno tipo della valutazione espressi dalle “Schede caso” riferite ai Risultati attesi associati alla figura. Quest’ultimo aspetto è rilevante in quanto l’associazione tra standard (professionali e formativi) resa possibile dalle Schede caso consente di disporre di riferimenti validi per guidare l’elaborazione e lo svolgimento di prove di valutazione sia standardizzate, a prescindere dai contesti territoriali, sia in grado di valorizzare al massimo l’esperienza formativa/lavorativa e, allo stesso tempo, di dimostrare la capacità di rispondere alle prestazioni attese nelle diverse situazioni professionali. Riprendendo lo schema rappresentativo degli standard di riferimento della IeFP visto in precedenza, possiamo rappresentare l’ipotesi di nuova architettura del Repertorio IeFP che tiene conto dei due livelli (nazionale e regionale) nel seguente modo.



<sup>7</sup> La “Scheda caso” specifica gli “oggetti” da realizzare contenuti in un set di “situazioni-tipo” consistenti in un “fare” osservabile e valutabile in un contesto di *assessment*, al fine di disporre di uno strumento di “taglio” pragmatico, caratterizzato da un livello di dettaglio adeguato a costituire supporto immediatamente utilizzabile per la costruzione di prove di valutazione “in situazione”.



Simulazioni ed esemplificazioni operative di questa nuova architettura saranno affrontate nella seconda tappa di questo percorso di riflessione e di nuova progettualità nella prospettiva di una IeFP *Next*.



# La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. Vent'anni dopo

GIACOMO ZAGARDO<sup>1</sup>

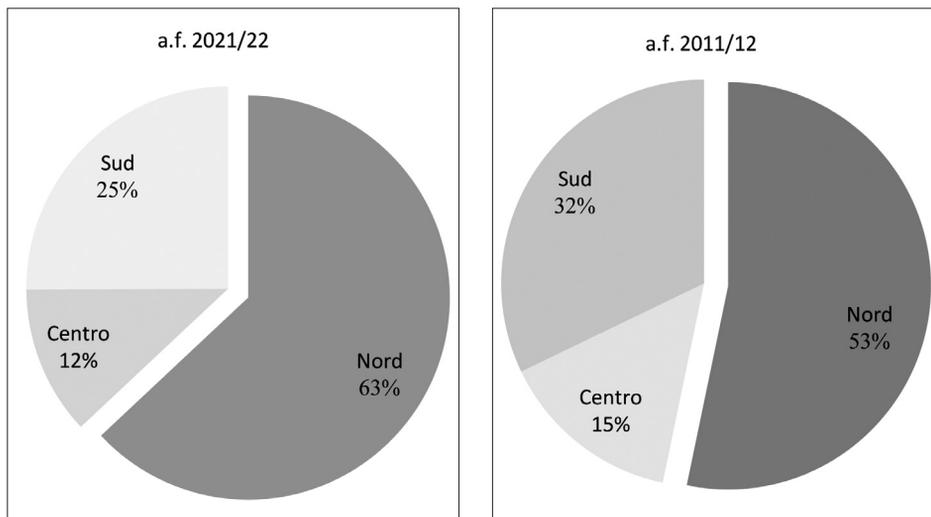
L'Istruzione e formazione professionale (IeFP) si sviluppa, a seguito della legge di riforma 53/2003, con i decreti attuativi del 2005 (d.lgs. n. 76/2005 - Norme generali del diritto-dovere e d.lgs. n. 226/2005 - Livelli essenziali delle prestazioni). A vent'anni da quei decreti, nonostante le difficoltà iniziali, il Sistema ha potuto registrare una forte espansione, passando da 100 percorsi nel 2003 a oltre 5.500 nel 2005, raggiungendo la cifra di 228.572 iscritti nell'a.f. 2021/22. La presenza di questi allievi si è estesa in media al 10% dei 14/17enni residenti in Italia, con punte del 15% e oltre in alcune regioni. Inoltre, la IeFP ha dimostrato una grande capacità inclusiva, accogliendo un'alta percentuale di allievi con disabilità (6% sul totale degli iscritti) e di origine migratoria (16%). In particolare, l'inserimento degli studenti migranti, soprattutto minori non accompagnati, richiederebbe un maggiore supporto previo a livello linguistico e di personalizzazione, proprio per evitare rallentamenti nell'apprendimento della classe: servono investimenti per il pre-inserimento, tutoraggio e per l'eventuale riconoscimento delle competenze acquisite nei Paesi d'origine.

La IeFP garantisce alti livelli di occupazione, con il 68% dei qualificati (un restante 16% è comunque impegnato in altre attività) e il 72% dei diplomati che trovano lavoro entro tre anni dal conseguimento del titolo. Il Nord ha investito maggiormente nella IeFP, mentre il Centro-Sud è rimasto indietro nell'implementare i corsi. Preoccupa il crescente disequilibrio del Sistema: negli ultimi 10 anni aumenta ancora la presenza del Nord nella IeFP toccando il 63% degli iscritti nazionali da un dato di partenza del 53% (Figura 1).

La modalità duale, favorita dal PNRR, sta crescendo rapidamente (+66% tra il 2022/23 e il 2023/24), pur avendo numeri inferiori rispetto alla formazione ordinamentale.

<sup>1</sup> Esperto di processi formativi.

**Figura 1 - Iscritti IeFP delle Istituzioni formative e scolastiche I-IV anno- a.f. 2021/22 e 2011/12**



Fonte: Elaborazione su dati Inapp

La presenza della IeFP in tutto il Paese può dirsi, ormai, raggiunta sotto il profilo della sostanziale uniformità delle sue tipologie formative. Tuttavia, permangono criticità legate alla distribuzione degli iscritti sul territorio nazionale e alla presenza dei percorsi offerti. La recente istituzione della Filiera formativa tecnologico-professionale rappresenta, invece, un passo interessante per il consolidamento e la verticalizzazione della IeFP, promettendo un'integrazione più fluida con l'istruzione terziaria non accademica.

## Verticalizzazione della IeFP e Filiera tecnologico-professionale

Con l'introduzione della legge 8 agosto 2024, n. 121, i diplomati nella IeFP che partecipano alle filiere potranno scegliere se entrare direttamente nel mondo del lavoro o proseguire gli studi nei bienni ITS Academy, senza dover frequentare un corso IFTS o un quinto anno integrativo. Gli allievi che completano un percorso IeFP in settori coerenti con quelli degli ITS Academy potranno accedere direttamente ai bienni professionalizzanti, previa validazione dell'Invalsi. Questo sistema aiuterebbe a superare l'idea della IeFP come un percorso chiuso e limitante, favorendo un *continuum* formativo che concede una progressione professionale (e socio-economica) in linea con le esigenze del mondo del lavoro. La sperimentazione della Filiera tecnologico-professionale è stata avviata nell'a.f. 2024/25, con

il coinvolgimento diretto delle Regioni per la programmazione sul territorio. Le Regioni partecipanti hanno il compito di accreditare le Istituzioni formative, di analizzare il fabbisogno di competenze pianificando la relativa offerta formativa e, infine, di stipulare accordi tra i vari attori della Filiera definendo le modalità di partecipazione alla rete. Nonostante il positivo avvio della sperimentazione, emergono alcune criticità, innanzitutto legate al ruolo degli *stakeholders*. La filiera è a guida scolastica e gli Enti della IeFP lamentano un ruolo ancora marginale nella *governance*. La progettazione congiunta è ancora limitata in molte Regioni sebbene la legge suggerisca una stretta collaborazione tra le scuole e gli Enti di formazione accreditati. Ancora da definire nei contenuti e da realizzare concretamente è il collegamento tra la IeFP e gli ITS attraverso la valutazione dell'Invalsi. Inoltre, non sono previsti fondi specifici per le Istituzioni formative accreditate, nonostante il loro impegno aggiuntivo. Pertanto, per garantire il successo della sperimentazione e la reale verticalizzazione della IeFP, è necessario equilibrare il ruolo degli attori della filiera, riconoscendo la pari dignità tra Istituzioni scolastiche, Enti di formazione e ITS. Una reale parità dei ruoli presuppone un finanziamento adeguato a coprire anche i costi aggiuntivi delle Istituzioni formative accreditate, oltre ad assicurare un ampliamento dell'offerta di base dei corsi ITS. Occorre, inoltre, rafforzare l'orientamento, aiutando gli studenti a conoscere i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e il loro modello didattico innovativo.

## Fabbisogno occupazionale e carenze formative

Secondo le stime Excelsior, il 46% dei nuovi posti di lavoro previsti tra il 2024 e il 2028 richiederà una formazione tecnico-professionale. Tuttavia, mentre si stimano 700mila nuovi posti per qualificati e diplomati della IeFP, il numero di formati nei 5 anni rischia di non superare i 300mila, evidenziando una carenza di manodopera qualificata. I settori con maggiore difficoltà nel reperire lavoratori qualificati includono ristorazione, trasporti, logistica, edilizia, elettrico, meccanico e amministrativo. Tuttavia, la formazione disponibile non sempre corrisponde alle richieste del mercato, soprattutto nel Centro-Sud, dove il sistema IeFP fatica a espandersi. Nell'a.f. 2024/25 si registra una copertura formativa del 4% superiore rispetto all'anno precedente, ma la distribuzione resta squilibrata, richiedendo un'articolazione più compiuta di figure professionali sul territorio. Nella Tabella 1 sono 465 le "caselle" di figure professionali presenti nelle Regioni e nelle Province autonome: il Nord ne concentra il 64%, mentre al Sud e nelle Isole rimane appena il 20% delle presenze.

**Tabella 1 -** Mappa delle figure professionali della IeFP delle Istituzioni formative accreditate in Italia nell' a.f. 2024/25

Figure nazionali	Piemonte	Valle d'A.	Lombardia	Liguria	P.A.Bolzano	P.A.Trento	Veneto	Friuli-VG	Emilia-R	Toscana	Umbria	Marche	Lazio	Abruzzo	Molise	Campania	Puglia	Basilicata	Calabria	Sicilia	Sardegna
Operatore agricolo			IS				IS	IS	IS												
Operatore del mare e delle acque interne																					
Tecnico agricolo							IS														
Operatore delle produzioni alimentari			IS				IS	IS	IS	IS											
Tecnico delle produzioni alimentari			IS						IS	IS											
Operatore del legno																					
Tecnico del legno																					
Operatore abbigliamento e prodotti tessili per casa			IS				IS		IS	IS						IS					
Operatore delle lavorazioni tessili																IS					
Operatore alle lavorazioni di prodotti di pelletteria																IS					
Operatore delle calzature																IS					
Tecnico abbigliamento e prodotti tessili per la casa																IS					
Tecnico delle lavorazioni tessili																IS					
Tecnico delle lavorazioni di pelletteria																					
Operatore delle produzioni chimiche																					
Operatore alle lavorazioni dei materiali lapidei																					
Operatore alle lavorazioni dell'oro, metalli preziosi																					
Tecnico delle lavorazioni dei materiali lapidei																					
Tecnico lavorazioni dell'oro e metalli preziosi																					
Tecnico lavorazioni del ferro e metalli non nobili																					
Operatore edile																					
Tecnico edile																					
Operatore meccanico			IS				IS	IS	IS	IS						IS					
Operatore alla riparazione dei veicoli a motore			IS				IS	IS	IS	IS						IS					
Operatore di impianti termoidraulici			IS																		
Operatore elettrico			IS																		
Operatore montaggio imbarcazioni da diporto																					



Ciò riflette anche la distribuzione dei corsi di IeFP, con il 69,3% al Nord e appena il 20,6% al Sud. In alcune Regioni mancano corsi per alcune qualifiche, mentre in altre si formano per specifiche figure più studenti di quanti il mercato ne possa assorbire. Nonostante i progressi, pesa la scarsa dinamicità della macchina amministrativa, soprattutto nel Centro-Sud, dove il sistema della IeFP cresce a ritmi troppo lenti e stenta ad adeguarsi ai bisogni di un mondo del lavoro in continua evoluzione.

## Il tema dei finanziamenti

I finanziamenti pubblici coprono la domanda di Istruzione e Formazione Professionale da parte di ragazzi e famiglie, creando un'offerta formativa adeguata alle esigenze della popolazione di riferimento e alle imprese. Stato e Regioni/P.A. con il sostegno del FSE finanziano l'IeFP per concorrere all'assolvimento dell'Obbligo di istruzione fino al 16° anno di età e per contribuire all'attuazione del Diritto-dovere di istruzione e formazione fino al 18° anno di età. Lo Stato, in particolare, è chiamato a intervenire anche al fine di assicurare l'erogazione di quei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) di cui, secondo il capo III del d.lgs. 226/05, esso stesso è garante su tutto il territorio nazionale, a cominciare dalla disponibilità di un'offerta adeguata. In assenza di una regolamentazione e conseguente verifica dei LEP da parte dello Stato, le politiche regionali hanno prodotto nel Paese un andamento a due velocità, con squilibri territoriali (Figura 1) che, lungi dal comporsi, si stanno purtroppo aggravando: alcune Regioni del Nord hanno sfruttato appieno l'opportunità di strutturare un robusto sistema formativo per venire almeno parzialmente incontro alla necessità interne di manodopera qualificata, mentre altre Regioni hanno attivato pochi percorsi (o nessuno), confidando nella sussidiarietà per superare le criticità e carenze di risorse umane e finanziarie. Concorrono ad ampliare questo divario molti elementi: l'autoreferenzialità dei sistemi della IeFP e la scarsa conoscenza reciproca tra le Regioni delle migliori leve di gestione della qualità, la mancata ricerca di luoghi di confronto delle esperienze interregionali, l'incapacità di individuare regole e validi meccanismi di selezione degli Enti per richiamare le migliori esperienze di formazione, i contingentamenti nel numero di percorsi attivabili per Ente, il limitato impiego dello strumento del monitoraggio nell'ottica del miglioramento continuo della qualità della formazione, l'insufficiente attinenza dei corsi programmati con i fabbisogni nazionali (non solo regionali) di qualifiche e competenze, la scarso interesse per una programmazione pluriennale dei cicli formativi che dia maggiore stabilità al settore (e, ove esistente, la mancata flessibilità nell'adeguare negli anni l'offerta alla mutevole domanda di lavoro), l'assenza di orientamento specifico ai corsi regionali, l'insufficiente *governance* delle ammi-

nistrazioni nell'eliminare le sovrapposizioni di figure tra Istituzioni formative e scolastiche orientando la programmazione verso professionalità più strategiche, la facile delega della IeFP alla sussidiarietà rispetto alla più complessa costruzione di una formazione regionale primaria sul territorio. Su quest'ultimo punto, grava il fatto che i percorsi sussidiari sono sostanzialmente a carico del bilancio statale, mentre i percorsi presso le Istituzioni formative sono a carico delle Regioni. A questo proposito, vale la pena di menzionare i dati INAPP dai quali si può rilevare che le Regioni e le Province autonome del Nord finanziano i percorsi della IeFP soprattutto con risorse proprie, mentre il Sud attinge quasi esclusivamente allo Stato. Bisogna aggiungere che ciò avviene con costi per la collettività superiori nelle Istituzioni scolastiche rispetto a quelli delle Istituzioni formative.

**Tabella 2** - Valori di costo massimo della IeFP per Regione/P.A. - primi anni  
 a.f. 2024/25

Regioni	costo percorso	costo allievo	costo ora	ora corso	allievi per classe	n. ore
Piemonte	<b>127.456,80</b>	6.372,84	6,44	128,74	20	990
Valle d'Aosta	<b>160.000,00</b>	8.000,00	8,00	160,00	20	1000
Lombardia	133.080,00	<b>6.654,00</b>	6,72	134,42	20	990
Trento <i>pond.</i>	175.676,80	8.783,84	8,24	<b>164,80</b>	20	1066
Veneto <i>pond.</i>	<b>96.030,00</b>	4.801,50	4,85	97,00	20	990
Friuli V.G.	132.133,45	6.606,67	<b>6,26</b>	125,13	20	1056
Liguria	133.080,00	<b>6.654,00</b>	6,72	134,42	20	990
Emilia-Romagna	<b>133.601,49</b>	6.680,07	6,75	134,95	20	990
Toscana	<b>89.925,00</b>	4.496,25	4,54	90,83	20	990
Umbria	133.080,00	<b>6.654,00</b>	6,72	134,42	20	990
Marche	<b>91.000,80</b>	4.550,04	4,60	91,92	20	990
Lazio <i>pond.</i>	<b>105.220,20</b>	5.261,01	4,98	99,64	20	1056
Abruzzo	<b>95.293,44</b>	4.764,67	4,51	90,24	20	1056
Molise	<b>97.954,56</b>	4.897,73	4,64	92,76	20	1056
Campania	<b>118.701,00</b>	5.935,05	6,00	119,90	20	990
Puglia	<b>103.984,32</b>	5.199,22	5,20	103,98	20	1000
Calabria	<b>95.770,00</b>	4.788,50	4,79	95,77	20	1000
Sicilia	<b>105.050,88</b>	5.252,54	4,97	99,48	20	1056
Sardegna	<b>176.883,00</b>	8.844,15	8,93	178,67	20	990
<b>ITALIA</b>	<b>121.259,04</b>	<b>6.062,95</b>	<b>5,99</b>	<b>119,85</b>	<b>20</b>	<b>1.013</b>

Fonte: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali/P.A.

**Tabella 3** - Valori di costo massimo della IeFP per Regione/P.A. - primi anni  
a.f. 2021/22

Regioni	costo percorso	costo allievo	costo ora	ora corso	allievi per classe	n. ore
Piemonte	102.960,00	5.148,00	5,20	<b>104,00</b>	20	990
Valle d'Aosta	128.000,00	6.400,00	6,40	<b>128,00</b>	20	1000
Lombardia <i>pond.</i>	100.000,00	<b>5.000,00</b>	5,05	101,01	20	990
Trento <i>pond.</i>	165.571,12	8.278,56	7,77	<b>155,32</b>	20	1066
Veneto <i>pond.</i>	<b>87.450,00</b>	4.372,50	4,42	88,33	20	990
Friuli V.G.	129.351,78	6.467,59	<b>6,12</b>	122,49	20	1056
Liguria <i>pond.</i>	<b>106.000,00</b>	5.300,00	5,35	107,07	20	990
Emilia-Romagna	<b>119.700,00</b>	5.985,00	5,99	119,70	20	1000
Toscana	<b>90.000,00</b>	4.500,00	4,26	85,23	20	1056
Umbria	128.700,00	6.435,00	<b>6,50</b>	130,00	20	990
Marche	<b>95.040,00</b>	4.752,00	4,50	90,00	20	1056
Lazio <i>pond.</i>	<b>86.800,00</b>	4.340,00	4,25	85,10	20	1020
Abruzzo	<b>89.897,28</b>	4.494,86	4,26	85,13	20	1056
Molise	<b>89.971,20</b>	4.498,56	4,26	85,20	20	1056
Campania	<b>110.000,00</b>	5.500,00	5,56	111,11	20	990
Puglia	<b>156.420,00</b>	7.821,00	7,11	142,20	20	1100
Calabria	<b>102.678,00</b>	5.133,90	5,13	102,68	20	1000
Sicilia	<b>86.800,00</b>	4.340,00	4,11	82,20	20	1056
Sardegna	<b>133.125,00</b>	6.656,25	6,72	134,47	20	990
<b>ITALIA</b>	<i>110.971,81</i>	<i>5.548,59</i>	<i>5,42</i>	<i>108,38</i>	<i>20</i>	<i>1.024</i>

Fonte: Elaborazione su dati delle Amministrazioni regionali/P.A.

La Tabella 2 indica per i percorsi delle Istituzioni formative accreditate, la media aritmetica dei valori di costo presenti in ciascuna Regione/P.A. nei primi anni. Si tiene in considerazione il primo anno di percorso dei CFP di tutte le Regioni e P.A., compresa l'Emilia-Romagna che, come è noto, presenta di norma 2 anni di formazione presso i CFP a seguito di un anno di scuola secondaria superiore. Si escludono, per un verso, eventuali minori finanziamenti derivanti, a consuntivo, dagli abbandoni o dai casi di frequenza insufficiente durante l'anno e, per altro verso, le limitazioni legate alla quota massima dei partecipanti. Lo scopo è quello di fornire una comparazione di costi massimi esigibili sul territorio in relazione a una classe di 20 allievi. Nell'a.f. 2024/25, applicando i parametri di partenza individuati nelle delibere di Regioni e P.A. per 20 allievi

a classe, la media nazionale ammonterà per il costo annuale a € 121.259,04, per il costo allievo a € 6.062,95, per il costo ora corso a € 119,85 e per il costo ora allievo a € 5,99. Considerando ora l'a.f. 2021/22 (Tabella 3), che rileva le UCS precedenti all'introduzione dei valori del "Sistema Duale" del PNRR, appare evidente lo scarto tra i valori medi delle UCS pre-PNRR e quelli presenti sotto la spinta del Sistema Duale: in questo periodo il costo di un percorso di primo anno IeFP di 20 allievi aumenta da € 110.971,81 a € 121.259,04, con un incremento del 9,3%, lo stesso rilevato sull'UCS costo allievo.

Dalla Tabella 2 si evince, per l'a.f. 2024/25, che l'onere per la collettività di un allievo di primo anno della IeFP tocca gli € 6.062,95. Tuttavia, nonostante l'incremento dei costi indotto nei 3 anni di PNRR non si raggiunge ancora il maggior valore attribuito ai percorsi relativi alle stesse figure di operatore realizzate nelle Istituzioni scolastiche. L'offerta in regime di sussidiarietà, comprese le misure per i raccordi tra i sistemi formativi, è erogata nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e nei limiti delle dotazioni organiche di personale docente e di quelle relative al personale A.T.A.. Riguardo alla consistenza delle relative risorse, viene in aiuto la nota del Ministero dell'Istruzione prot. n. 2780 del 17.01.2025 per l'a.s. 2024/25, nella quale il costo medio per studente (CMS) delle Istituzioni scolastiche della secondaria di II grado corrisponde a una spesa pubblica cumulata per studente di € 7.532,96. Oltre a questa fonte del Bilancio dello Stato, si ha notizia di somme erogate dalle Regioni alle Istituzioni scolastiche per sussidi aggiuntivi, in genere a copertura di azioni di sistema e dei costi dei formatori non compresi tra le figure presenti nell'organico.

Pertanto, dal confronto dei costi tra Istituzioni formative e scolastiche emerge un'ampia forbice che conferma la necessità di arrivare a una razionalizzazione del settore, anche perché il maggior contributo della collettività alle scuole non sembra giustificato finora né da evidenze positive nei risultati didattici, registrati dall'Invalsi, né dai dati Inapp sull'occupazione. Per altro verso, gli Enti formativi accreditati all'assolvimento dell'obbligo formativo potrebbero porre la questione del riconoscimento di un contributo da parte del MIM per l'impiego di risorse umane e strumentali delle Istituzioni formative destinate ai primi due anni di istruzione obbligatoria nei corsi IeFP. Inoltre, prende corpo il dubbio che, nell'attuale contingenza, il livello di finanziamento raggiunto con gli aiuti europei non solo non venga aumentato per rendere stabile l'equità economica dei soggetti della formazione, ma neanche venga mantenuto al termine del periodo di vigenza del PNRR, pur nella consapevolezza che ritardi su decisioni e impegni in questa materia possono incidere pesantemente sulla salute del nostro sistema economico e produttivo. Per evitare questa deriva, facilmente prevedibile in modo particolare al Sud una volta esaurita la spinta del Piano,

tutti gli attori istituzionali dovrebbero assumersi la responsabilità di affrontare questa emergenza con risorse adeguate. Si tratterebbe di un investimento con un ingente ritorno economico nel breve periodo e non di un costo a basso valore aggiunto. Intanto, un correttivo immediato per poter concedere in ciascun territorio almeno ad una limitata stabilità nei finanziamenti anche per i CFP è lo strumento della programmazione pluriennale. Rispetto all'avviso/bando annuale darebbe garanzia di continuità per più anni incidendo sulla precarietà del personale docente e sul livello degli stipendi dei formatori, con indubbi riflessi sulla qualità della formazione, soprattutto negli Enti più piccoli e nel Mezzogiorno. Alcune Amministrazioni si sono organizzate in tal senso per la programmazione in continuità di nuovi cicli di percorsi triennali o quadriennali. Esempi positivi sono quelli di alcune Regioni e P.A., come la Regione Sardegna e la Regione Marche con una programmazione biennale, la Regione Puglia e la Regione Piemonte con una programmazione triennale e la Provincia autonoma di Trento con una programmazione quadriennale.

## Conclusioni

Allo scadere dei vent'anni, la IeFP si conferma un'opportunità strategica per contrastare la disoccupazione giovanile e il divario tra domanda e offerta di lavoro, pur necessitando di politiche correttive e strumenti di gestione indirizzati a migliorare gli standard soprattutto nel Meridione. A questo proposito è opportuno un coordinamento più efficace delle Amministrazioni operanti sul territorio per assicurare un'osmosi dell'offerta verso i contesti che la richiedono, anche oltre i confini regionali.

Se l'unitarietà della IeFP può dirsi raggiunta sotto il profilo della sostanziale presenza sul territorio delle tipologie formative triennali e quadriennali, la riforma introdotta con il dm n. 240/2023 e la legge 121/2024 rappresenta un'ulteriore opportunità per verticalizzare il canale e rafforzare i legami tra istruzione non accademica, formazione iniziale e mondo del lavoro. Il successo della Filiera tecnologico-professionale dipenderà dalla capacità di superare le criticità attuali e di costruire un modello formativo realmente integrato. L'evoluzione della Filiera potrà rappresentare un punto di svolta per il sistema educativo italiano a condizione che si affermi una governance condivisa e un finanziamento adeguato per tutti gli attori, garantendo così un reale accesso dei diplomati della IeFP ai corrispondenti livelli superiori.

Il soddisfacimento dei fabbisogni occupazionali da parte della IeFP è ancora una meta lontana da raggiungere. Ai ritmi attuali, meno della metà dei posti di lavoro necessari saranno coperti nei prossimi 5 anni da qualificati e diplomati

della IeFP. Tuttavia, la formazione disponibile non sempre corrisponde alle richieste del mercato. Le derive di autoreferenzialità esistenti in alcuni contesti vengono così assecondate, piuttosto che attivare nuovi spazi per assicurare la presenza di lavoratori specializzati di più difficile reperimento. Per migliorare la distribuzione delle competenze sul territorio, serve una programmazione dei percorsi capace di rispondere in tempi rapidi alle richieste variabili del mercato.

Vi sono differenze nei costi della formazione tra Istituzioni scolastiche sussidiarie e Istituzioni formative accreditate, con le prime che risultano più onerose per la collettività senza evidenze di migliori risultati occupazionali o didattici. L'introduzione del PNRR ha aumentato i finanziamenti, ma si teme che, una volta esauriti, il divario territoriale possa aggravarsi. Occorre che la pari dignità conquistata sul campo dalle Istituzioni formative sul piano didattico, lavorativo e di scelta delle famiglie si estenda anche alla pari dignità delle risorse finanziarie. Per garantire stabilità al settore, si propone anche una programmazione pluriennale dei percorsi formativi, come già adottato da alcune Regioni e Province autonome, per migliorare la qualità della formazione e assicurare una maggiore continuità lavorativa al personale.

## Bibliografia

- BERTA F., *La sperimentazione della filiera formativa tecnologico-professionale in Piemonte*, Tuttoscuola n. 647 dicembre 2024, pp. 10-11.
- CNOS-FAP, *IeFP e programma GOL nelle Regioni. Monitoraggio CNOS-FAP 2024*.
- INAPP, CARLINI A., CRISPOLTI E. (a cura di), *Ieri in aula oggi in azienda. IV Indagine sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi IeFP e IFTS*, Inapp Report n.44, Roma, 2023.
- INAPP, *XXI Rapporto di monitoraggio del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei Percorsi in Duale nella IeFP*, Roma, Inapp, 2024.
- ISMU, *Iniziative e studi sulla multietnicità, 30° Rapporto sulle migrazioni*, febbraio 2025.
- NICOLI D.E., *Riprogettare il quarto anno IeFP entro un Curricolo verticale dell'educazione alla vita e al lavoro*. Rassegna CNOS n. 1, 2024.
- OCSE PISA 2022, *I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale*.
- PALUMBO C., *Il fulcro di una filiera strategica*, in Tuttoscuola n.634 settembre 2023.
- POZZI F., *Riforma 4+2: la sperimentazione avviata dagli Enti di FP. Le sfide della sperimentazione nella Regione Lombardia*. Tuttoscuola.com del 5 novembre 2024.
- CNOS-FAP ETS-PTS, *Cantiere delle riforme*, Giammaroli, Frascati, 2024.
- SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2024-2028)* Unioncamere, 2024.



# Cinema per pensare e far pensare

ALBERTO AGOSTI<sup>1</sup>

CINEMA  
per pensare e far pensare



## *La sottile linea rossa*

(tit. orig. *The Thin Red Line*)

**Regia:** Terrence Malick

**Soggetto:** dal romanzo omonimo di James Jones

**Sceneggiatura:** Terrence Malick

**Costumi:** Margot Wilson

**Fotografia:** John Toll

**Scenografia:** Jack Fisk, Ian Gracie, Richard Hobbs, Suza Maybury

**Montaggio:** Billy Weber, Leslie Jones, Saar Klein

**Musiche:** Hans Zimmer

**Effetti speciali:** Brian Cox, Chris Godfrey

**Genere:** guerra, drammatico

**Cast:** Sean Penn (sergente Edward Welsh), Adrien Brody (Caporale Geoffrey Fife), Jim Caviezel (soldato barelliere Robert E. Lee Witt), John Savage (sergente McCron), Ben Chaplin (soldato Jack Bell), George Clooney (Charles Bosche), John Cusack (capitano John Gaff), Woody Harrelson (sergente Keck), Elias Koteas (capitano James Staros), Nick Nolte (tenente colonnello Gordon Tall), John C. Reilly (sergente Maynard Storm), John Travolta (brigadiere generale Quintard), Jared Leto (secondo tenente William Whyte), Thomas Jane (soldato Hiram Ash), Dash Mihok (soldato scelto), Tim Blake Nelson (soldato Tills), Larry Romano (soldato Mazzi), Arie Verveen (soldato scelto Charlie Dale).

**Casa di produzione:** Fox 2000 Pictures, Phoenix Pictures, Geisler-Roberde

**Anno:** 1998

**Durata:** 170'

**Tipologia e formato:** lungometraggio a colori

In tempi assai cupi per la presenza di conflitti bellici particolarmente tragici e delittuosi, può essere utile far visionare alle giovani generazioni film come quello che si propone, capace di indurre a pensieri e riflessioni sul tema dell'assurdità di qualsiasi guerra quale mezzo per la risoluzione di tensioni e squilibri tra popoli e paesi. *La sottile linea rossa*, del regista americano Terrence Malick, assente dagli schermi da due decenni rispetto al suo precedente ed acclamato

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

film *I giorni del cielo*, uscì nelle sale italiane il giorno di Natale del 1998, mentre meno di due mesi prima era uscito nel nostro Paese *Salvate il soldato Ryan*, del ben più prolifico regista Steven Spielberg, anch'egli americano. Ambedue i film sono ambientati negli anni della Seconda guerra mondiale, ed ambedue si incentrano su eventi della medesima tipologia. Il film di Spielberg ha come sfondo lo sbarco in Normandia ad opera delle forze angloamericane, avvenuto il 6 giugno del 1944 allo scopo di liberare la Francia e l'Europa dal dominio nazista, il film di Malick narra invece dello sbarco ad opera degli Alleati il 7 agosto del 1942 nell'isola di Guadalcanal, nelle Salomone meridionali, contro l'impero giapponese. Ambedue le opere cinematografiche potrebbero essere proposte ad un pubblico di età corrispondente agli ultimi anni delle superiori, per porle a confronto al fine di valutare quelle che possono essere state le motivazioni che hanno guidato i due registi nella realizzazione dei lungometraggi citati. La visione dei due film e il confronto tra di essi potrebbe consentire di dibattere sulle differenti tesi che sostengono, e per estensione riflettere sulle innumerevoli proposte mediatiche in tema di guerra che attraverso il cinema, ma anche tutti gli altri canali di comunicazione, ci arrivano in modo massiccio e costante. Si tratta di provare a sfidare i giovani spettatori ad individuare le diverse ideologie che stanno dietro ad ogni messaggio audiovisivo, senza peraltro indurre forzatamente ad una valutazione e soprattutto ad un giudizio preconstituiti. Non si sarebbe rimasti in tal caso nell'ambito di una opportunità realmente formativa, bensì nel gioco di una sottile e indebita persuasione verso tesi già formulate. Ci si sente però di affermare, ed è un'esplicitazione tra educatori, che *Salvate il soldato Ryan* si attesta come film 'di guerra' mentre *La sottile linea rossa* è piuttosto un film 'sulla guerra'. Le 'poetiche' relative alle due pellicole sono a nostro avviso ben differenti, e forse nel caso del film di Spielberg non si tratta di una poetica autentica, sebbene il regista ne fosse convinto. Spielberg perora la causa della guerra 'giusta' e quindi 'necessaria', Malick invece adotta una postura interrogativa, che alla fin fine non sembra approdare ad una tesi definita, quanto piuttosto, forse, all'urgenza che non si smetta mai di riflettere sull'assurdità della violenza dell'uomo sull'uomo e sui modi possibili per evitarla. Il prologo de *La sottile linea rossa* è costituito da una serie di scene che mostrano la popolazione indigena dell'arcipelago delle Salomone che vive armoniosamente e gioiosamente in una natura splendente e incontaminata. Witt, soldato americano disertore, vive immerso in tale luminoso contesto giocando ogni giorno con i bimbi del luogo e nuotando con loro nelle acque limpide del mare. Subito dopo le prime immagini idilliache, seguono quelle drammatiche che raccontano le cruente tragiche fasi dell'assedio, da parte dei soldati americani, di una collina in mano ai nemici giapponesi. Quasi in ogni momento del film tali immagini sono accompagnate dalle voci recitanti fuori campo – le voci interiori – dei singoli soldati

protagonisti del film. Sembrano quasi voci di un coro che, al pari del coro presente nelle tragedie greche, suggerisce di riflettere su temi universali e sul destino dei soldati stessi. Sicché si sentono pronunciare una serie di frasi che meriterebbero di essere prese in considerazione una per una per essere dibattute. «Cos'è questa guerra stipata nel cuore della natura? – chiede in modo accorato una voce – Perché la natura lotta contro sé stessa?» L'interrogativo rimarrà presente fino al termine della pellicola e fino alla fine non troverà una risposta, lasciando allo spettatore il compito di continuare a pensare. Ed ancora «Chi ci sta uccidendo, derubandoci della vita e della luce, beffandoci con la visione di quello che avremmo potuto conoscere? La nostra rovina è di beneficio alla terra, aiuta l'erba a crescere, il sole a splendere?» Come si può ben comprendere il tentativo di Malick si connota filosoficamente, e non teme di affrontare con coraggio il tema dell'identità umana, e del senso della vita e della morte. Se sul tema della guerra *La sottile linea rossa* non dà spiegazioni, sul tema del senso della vita e della morte sembra invece delineare qualche prospettiva possibile. Il discorso che propone Malick è volutamente discontinuo, a differenza di quello che propone Spielberg, che si attesta come una narrazione coerente e conclusiva. Piuttosto l'opera di Malick è composta da un susseguirsi di sequenze che possono essere prese in considerazione anche disgiuntamente, per farne oggetto, o meglio soggetto, di discussione. È vero anche che è possibile concentrare l'attenzione verso i singoli soldati che compaiono nel film. La figura più bella e interessante de *La sottile linea rossa* è quella del già nominato soldato barelliere Witt, che nel romanzo da cui è tratto il film, di James Jones, ha un ruolo di contorno, e che Malick propone invece quale figura centrale, forse la più rilevante, del suo lavoro cinematografico. Witt è un soldato che supera il senso del dovere dettato dagli ordini dei suoi superiori dell'esercito perché avverte, al pari del resto del capitano Staros, altro bel personaggio, il richiamo verso compiti superiori, trascendenti. È stato molto pertinentemente affermato che il film di Malick assomiglia ad una immensa preghiera di ricerca e che la giungla dell'isola, spesso ripresa verso l'alto, con i suoi spiragli di luce che a fatica si fanno strada fra la vegetazione, assomiglia ad una maestosa cattedrale. Indubabilmente si avverte uno spirito religioso che fa da contraltare alle azioni delittuose di uomini che cercano ogni sotterfugio, ogni strategia, anche di bassissimo livello, per uccidere i loro simili. Si tratta di una religiosità dell'uomo verso l'uomo, e verso la natura, incolpevole testimone della tragedia della guerra. Concedendo spazio alla descrizione, in uno degli episodi che varrebbe la pena di prendere in considerazione in contesti educativi, si assiste ad un gesto di abnegazione totale. Nella sequenza che si racconta nel dettaglio per evidenziarne il valore in termini di significato, una sequenza davvero struggente, il sergente Keck, per errore, strappa la linguetta di una bomba a mano e quando si rende conto che ha

aspettato troppo per lanciarla, e che sta per avvenire l'esplosione, si gira fulmineamente verso l'argine coprendo con il proprio corpo l'ordigno. La bomba deflagra e il sergente, dilaniato, si rende conto che gli resta poco da vivere e chiede di poter scrivere alla moglie. I compagni non hanno il coraggio di stargli vicino; solo il soldato Witt gli si mette accanto e gli parla con dolcezza. Lo ascolta. Lo guarda negli occhi. Lo tocca. Si pone al fianco del compagno morente, e con calma e serenità gli dice: «Andrà tutto bene, anche se muori. Non hai fatto del male a tuo fratello, e se non ti fossi buttato contro l'argine, saremmo morti tutti!» Ci si può chiedere quale sia l'autorità che ha suggerito al soldato Witt di porsi accanto ad un uomo che sta per concludere la sua vita e che ha guidato Keck in quel gesto salvifico per i suoi compagni. Si afferma a nostro avviso il tema della 'presenza' dell'esserci. D'altronde in un'altra sequenza, nello stesso modo si comporta lo stesso soldato Witt, con una consapevolezza ancor più pensata e decisa. Quasi al termine del film, quando occorre che qualcuno vada in avanscoperta, Witt, pur avvertendo la rischiosità del compito, dice al comandante: «Mandi me. Se succede qualcosa di grave, voglio esserci.» Il barelliere si inoltra nella boscaglia e incontra il nemico. I giapponesi lo circondano, con i fucili spianati e lo implorano nella loro lingua di arrendersi. Gli dicono «Non vogliamo ucciderti!» Ma il soldato in avanscoperta non può comprendere. Le lingue, differenti, e quindi non comprensibili, separano, e hanno la meglio sulla comunicazione degli sguardi e delle posture. Il milite circondato compie un gesto inconsulto e ciò segna la sua fine. Witt, il disertore di inizio film, il disertore della guerra degli uomini, vive fino in fondo la sua vita con gli uomini e per gli uomini e si guadagna l'immortalità nella memoria universale. La capacità di solitudine di Witt nell'assunzione del rischio supremo, e la morte come dono definitivo ai suoi compagni, guidano a ripensare l'idea classica dell'eroe, e mettono in discussione anche il concetto di gloria, due termini sovente strumentalizzati per fini ideologici dagli uomini di guerra. Il film di Malick, pur non rinunciando a far vedere la violenza umana, ma senza alcuna forma di compiacimento, ci fa anche vedere che gli uomini, seppure in guerra gli uni contro gli altri, restano ancora capaci di amicizia e generosità, al di là di qualsiasi barriera. Il soldato giapponese viene raffigurato come non diverso da quello americano sul piano della sofferenza e del dramma che si trova costretto a vivere e per questo motivo, accanto a numerosi altri, il film guida ad un sentimento di pietà universale. Un'annotazione doverosa va anche alla fotografia e alla musica, capaci sia la prima sia la seconda, di sottolineare la drammaticità, ma anche la solennità e la bellezza: dei gesti generosi tra esseri umani, ma anche di una natura costantemente ripresa nella sua magnificenza. Ed è nei momenti in cui ad essa viene riservato lo spazio della contemplazione, attraverso inquadrature e sequenze memorabili, e straordinarie in quanto inconsuete in un film che ha per tema la

guerra, che si apre lo spazio per il pensiero e la meditazione. Tra i numerosi simboli e metafore che compaiono ne *La sottile linea rossa* occupa un posto rilevante il fuoco, che si vede nella sua capacità distruttiva quando è provocato intenzionalmente dall'uomo, ma anche sotto il profilo del suo significato di ciò che può sopravvivere nell'animo di ciascun soldato, anche nei momenti più duri. Una fiamma è quella che il soldato Witt tiene viva accendendo di continuo dei fiammiferi quando dialoga con il cinico sergente Welsh e una fiamma è quella di una candela che l'umanissimo capitano Staros tiene accesa mentre prega per i suoi soldati e sceglie di mettersi in difficoltà agli occhi dei suoi superiori quando rifiuta di mandarli al massacro. Il tema della scelta consapevole basata sull'amore sembra dunque essere la cifra etica più alta di un film, ricchissimo di spunti di pensiero preziosi, che si può considerare un capolavoro.



# Dall'intimità della famiglia... al "dehors" della casa e la città

RENATO MION<sup>1</sup>

Ci sembra di poterlo qualificare già dal titolo, il contributo che il CISF (Centro Internazionale Studi sulla Famiglia)<sup>2</sup> ha percorso nel suo itinerario di studi e di riflessioni sulla famiglia, fin dagli anni 1980, inizio della sua fondazione, e che noi abbiamo avuto l'onore di condividere con interesse e passione insieme ai lettori di "Rassegna CNOS"<sup>3</sup>. Il Rapporto di studio e di ricerca di quest'anno 2025, infatti "intende spostare l'indagine sul "familiare" verso un contesto completamente nuovo, quello della casa e della città, rispetto alla consolidata tradizione della ricerca e dello studio del Centro Internazionale Studi Famiglia: "Il cuore della nostra nuova osservazione verterà sulla famiglia nella casa e nella città, mantenendo lo sguardo sulla dimensione relazionale dei luoghi, in un'analisi che va a verificare se e come le relazioni familiari vengono facilitate o penalizzate dalla qualità degli stessi"<sup>4</sup>. È l'incipit della nuova indagine pubblicata nel 2025: "Casa e città a misura di famiglia".

Sul piano urbano, il tema della casa interessa l'urbanistica e la rigenerazione degli edifici, che in Italia risente oggi della ri-qualificazione di almeno due terzi del patrimonio edilizio. Infatti, la metà degli immobili nel tempo del boom economico è cresciuta nell'anarchia, come dimostrano alcuni dati di facile constatazione. Fino al 1945, infatti, sono state costruite **6.308.009** abitazioni, pari al 17,9% del totale; solo nel periodo dal 1945 al 1960 raggiunsero **5.108.277** unità (14,7%). Dal 1961 al 1980 il boom edilizio raggiunse i **12.657.858** edifici (pari al 35,9%), a cui dal 1981 al 2000 se ne aggiunsero altri **7.192.095** pari al (20,4%). Infine, dal 2001 al 2010, sono **2.993.959** (8,5%) gli edifici costruiti, a cui dal 2011 al 2015 se ne

<sup>1</sup> Professore emerito, Ordinario di Sociologia della Gioventù, Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> CISF-CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA, *Case e città a misura di famiglia. CISF Family Report 2024*, Cinisello Balsamo, Ediz. San Paolo, 2024, pp. 234.

<sup>3</sup> Dal 1983 infatti è stato pubblicato il primo volume di "Rassegna delle ricerche sulla famiglia italiana", come *Bollettino di informazione e documentazione*, a cura dell'Università Cattolica del S. Cuore di Milano (Centro Studi sulla Famiglia), per i tipi dell'editrice *Vita e Pensiero*, pp. 379. Ad esso sono seguiti annualmente a cura di P.P. Donati, i vari Rapporti monotematici fino ai giorni nostri: cfr. CISF, *Primo rapporto sulla famiglia in Italia*, Ediz. Paoline, 1989, pp. 313.

<sup>4</sup> CISF, *Case e città a misura di famiglia. Cifs, Family Report 2024*, Cinisello Balsamo, Ediz. San Paolo, 2024, p. 5.

aggiunsero altri **690.529** (2,0%) che con i **321,103** edificati dopo il 2015 arrivano ad un totale di circa **35.271.829**<sup>5</sup>. Anche nell' "Indagine campionaria del CISF" sui 1600 casi della ricerca, il 79,6% (1273 casi) vive in case di proprietà, il 16% in affitto, il 4,4% in altre condizioni; e tra i proprietari, il 25,9% l'ha acquistata senza mutuo, il 46,4% con mutuo, il 21,6% acquisita per eredità, il 6,1% in altre forme<sup>6</sup>.

Non si tratta però soltanto di edifici in muratura, ma anche di impegno a non consumare altro suolo, a valorizzare quello già esistente, a sviluppare una crescente attenzione all'efficientamento del risparmio energetico, per raggiungere anche i dovuti obiettivi sociali. Oltretutto l'idea di un crescente dialogo tra condomini favorisce la convivenza più democratica e sociale, soprattutto se il clima dei vari processi decisionali è costruttivo. L'assemblea di condominio diventa allora un'occasione di incontro della comunità, un momento di partecipazione democratica per l'utilizzo intelligente delle risorse comuni, che dal condominio si allarga poi alla comunità, per ricrearne il tessuto sociale più immediato. Tutto ciò va inquadrato in un più ampio e augurabile progetto di riqualificazione urbana, non solo metropolitana, ma anche di ecologia sociale, attenta ad incentivare le persone a passare il tempo assieme, piuttosto che chiudersi in casa, in triste solitudine. Il tema si allargherebbe poi alla via, alla strada, alla piazza, all'avvio di strutture che possano aiutare gli abitanti della zona ad intraprendere attività comuni, creando specifici spazi di aggregazione in cui si possano svolgere attività culturali, sociali, ricreative, educative, di varia natura. E qui ci si imbatte nell'annoso problema socio-educativo-politico dell'"animazione di quartiere", del reperimento di personale adatto alla formazione e gestione di questo spazio, che non è solo geografico, politico e sociale, ma anche, e soprattutto, educativo-relazionale per la particolare attenzione alla fascia giovanile: nuovo spazio quindi emergente per quello che oggi viene definito il ruolo del "*Community manager*".

## 1. Quale società per le città da noi abitate?

Se nei nostri viaggi per l'Italia e l'Europa, abbiamo la curiosità di soffermarci non solo a visitare i monumenti di pietra e i musei tipici del luogo, ma anche ad

<sup>5</sup> ASSOCIAZIONE NAZIONALE COMUNI ITALIANI, *Rapporto sulle abitazioni*, 2025.

<sup>6</sup> CISF-CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA, *Case e città a misura di famiglia. CISF Family Report 2024*, Cinisello Balsamo, Ediz. San Paolo, 2024, pp. 112; <https://www.starfinder.it/condizioni-di-vita-e-reddito-delle-famiglie-in-italia-il-rapporto-istat/#::~:~:text=Il%20biennio%202023-20>

<sup>7</sup> PARILLI M., *Il "Community manager" in azione (aspettando la piazza)*, in: "Nelle stanze di una nuova socialità". Corriere della sera, 18 febbraio, 2025; D'AMICO P., *Città di anziani e single. Case di quartiere contro la solitudine*, Corriere della sera, 11 marzo, 2025, p. 33.

osservare il pulsare vivo delle persone che le abitano e dei turisti, curiosi o frettolosi, interessati o distratti, che si muovono ammirandone i monumenti tipici, riusciamo forse a percepirne anche le pulsioni dell'anima e della vita quotidiana, il tramestio frettoloso o calmo, di certi luoghi, così da riconoscerli diversi e differenziati da città a città, e riuscire a tipicizzarne la specifica identità: ne scopriamo l'immagine e il "clima" che porteremo nei nostri ricordi. Le nostre città infatti hanno una struttura tipica che le differenzia le une dalle altre, un'anima che ne esprime anche il tipo e quella nota caratteristica di vita, che noi ricorderemo per sempre come: società "vivibile", società "caotica", società "industriale", società "giardino", società "impossibile", società del "burnout", società "a misura d'uomo", società della "stanchezza"<sup>8</sup>, società della "trasparenza"<sup>9</sup>.

In un'analisi molto accurata se ne possono tratteggiare alcuni profili, che per la loro curiosa ma realistica caratterizzazione, interessano anche noi, perché fanno da sfondo alla già citata ricerca del CISF, oggetto principale del nostro studio. Ne possiamo ricostruire una tipologia molto originale.

1. *La società del positivo*<sup>10</sup>: non tollera alcun sentimento negativo: "trasparenza è il dominio del discorso pubblico, nuovo nome dell'uniformità, ma anche dell'opacità, presente in ogni linguaggio umano. Per questo diventa violenta, "mentre l'anima ha bisogno di sfere per sostare in sé, senza lo sguardo dell'Altro. All'obbligo della trasparenza manca la delicatezza del rispetto dell'alterità".

2. *La società dell'esposizione*<sup>11</sup>: nella società del positivo "le cose divenute merci, devono essere esposte per esserci. Il loro valore aumenta soltanto se vengono esposte, viste e rese piacevoli, immediatamente, nello spirito del "horror vacui". Per essere trasparenti ogni distanza è una negatività da eliminare. La stessa percezione tattile è la fine dello sguardo.

3. *Nella società dell'evidenza*<sup>12</sup>: la trasparenza sottrae alle cose ogni attrattiva, impedendo alla fantasia di intesservi le sue avventure. Essa non è la condizione della pace, a differenza del "sacro" che non è il trasparente, ma il "numinosum".

4. *La società dell'accelerazione*<sup>13</sup>: che si contrappone al pellegrinaggio, all'essere in cammino con una meta, che richiama penitenza, guarigione, gratitudine

<sup>8</sup> BYUNG-CHUL HAN, *La società della stanchezza*, Milano, nottetempo srl., 2020, pp. 130.

<sup>9</sup> BYUNG-CHUL HAN, *La società della trasparenza*, Milano, nottetempo srl., 2014, pp. 92. L'Autore ha individuato una tipologia di almeno una decina di tipi specifici, ben documentati e caratterizzati, benché non siano statisticamente definiti: come la società del *positivo*, dell'*esposizione*, dell'*evidenza*, dell'*accelerazione*, dell'*intimità*, dell'*informazione*, dello *svelamento*, del *controllo*.

<sup>10</sup> *Idem*, pp. 9-11 passim.

<sup>11</sup> *Idem*, pp. 22-29 passim.

<sup>12</sup> *Idem*, pp. 33-36 passim.

<sup>13</sup> *Idem*, pp. 52-58 passim.

e apertura ad un futuro dal quale è attesa una salvezza. L'odierna crisi del tempo non consiste nell'accelerazione, quanto nella dispersione e nella dissociazione temporale, davanti alla molteplicità caotica del disordine da affrontare simultaneamente per organizzarne la linearità.

5. *La società della stanchezza*: nasce dalla congestione dei problemi, che si accumulano nello stesso tempo e spazio e la cui soluzione deve essere trovata immediatamente e con urgenza. Allora l'Io entra in tilt e diventa un automa, preda degli impegni esterni. La stanchezza abitua l'essere umano ad un abbandono e ad un inquieto non-fare, disordinato che poco per volta si struttura quasi con rassegnazione e impotenza.

6. *La società dell'intimità*<sup>14</sup>: nella quale le relazioni sociali tanto più sono reali, corrette, degne di fiducia e autentiche, quanto più si avvicinano ai bisogni psichici dei singoli. Manifestando i sentimenti intimi e le emozioni, mettendo a nudo l'anima, tanto più si crede di raggiungerne la trasparenza. È una società che diventa tiranna. L'intimità psicologizza e personalizza ogni cosa, distrugge la distanza e i rituali, ad essa non sfugge neppure la politica. Così i politici non sono più giudicati in base alle loro azioni, ma all'attrattività della loro persona, il cui narcisismo manifesta una carente distanza dal Sé.

7. *La società dell'informazione*<sup>15</sup>: è quella in cui la trasparenza appare priva di trascendenza, rende tutto piatto e livellato, anche se molto ricco di notizie. La massa di informazioni non produce infatti alcuna verità. L'iper-comunicazione e l'iper-informazione non gettano alcuna luce nelle tenebre della verità profonda.

8. *La società dello svelamento*<sup>16</sup> rousseauiano rende il corpo un manichino e fa dimenticare la propria condizione, a furia di prendere quella degli altri. La sua società per rendere tutto trasparente, si rivela quella del controllo totale e della sorveglianza.

9. *La società del controllo*<sup>17</sup>: dove trasparenza e potere mal si accordano, non si esercitano solo dall'alto, ma anche dal basso verso l'alto, conducendo alla fine verso un livellamento. Fidarsi però, significa costruire una relazione positiva con l'altro, malgrado ciò che di lui non si sa. Se si sapesse tutto in anticipo, la fiducia sarebbe superflua. Dove, infatti, domina la trasparenza non c'è spazio alcuno per la fiducia, specialmente se essa diventa un nuovo imperativo sociale.

10. *La società della trasparenza*<sup>18</sup>: non è più l'ideale del Panopticon. Qui è la "richiesta di una illuminazione reciproca". La trasparenza e il potere mal si accordano. La fiducia è possibile solo in una condizione intermedia tra sapere e

<sup>14</sup> *Idem*, pp. 59-63 passim.

<sup>15</sup> *Idem*, pp. 64-70 passim.

<sup>16</sup> *Idem*, pp. 71-75 passim.

<sup>17</sup> *Idem*, pp. 76-83 passim.

<sup>18</sup> *Idem*, pp. 79-80.

non-sapere. Ma la domanda di trasparenza si fa forte, là dove non c'è più fiducia, quando il fondamento morale della società è diventato fragile. Quando l'istanza morale è caduta in disgrazia, allora dalla porta rimasta aperta, la "trasparenza" si fa avanti come nuovo imperativo sociale, che subito però viene ricacciato indietro, perché troppo invadente.

È possibile, tuttavia, aprire anche una prospettiva più aperta ed insieme efficace, là dove al posto del divieto, dell'obbligo e della legge, subentrano **il progetto, l'iniziativa e la motivazione**. La positività del "poter fare" e del riuscire diventa allora per Eherenberg molto più efficace della negatività o dell'imperativo del dovere. "La conformità ai divieti", egli scrive, "deve far posto a norme che stimolano l'iniziativa individuale e sociale, e la qualità stessa della prestazione"<sup>19</sup>, che purtroppo oggi è diventata forte pressione sociale, e il "nuovo obbligo della società lavorativa post-moderna"<sup>20</sup>.

## 2. ...quali case per la famiglia?

In questi processi, la relazione tra famiglie diventa una questione pubblica, bisognosa di spazi e di stili di vita diversi. Chi nella campagna lombarda è vissuto in una "cascina" non ha l'esperienza del "vivere l'appartamento nella città", eppure "il mettere su casa" è partito proprio dalla cascina, in un delicato distacco intergenerazionale dalla famiglia e dalla parentela verso l'agglomerato vicino, e poi più lontano, della città e della megalopoli<sup>21</sup>. E qui gli intrecci relazionali si fanno più problematici. Necessitano però di una sede altrettanto sicura, che è la casa, o l'appartamento, di proprietà o no, con un perimetro, un dentro e un fuori, dei confini aperti o chiusi, permeabili o impermeabili, ma sempre custoditi da una soglia anche invisibile e aperti su una uscita.

Lo studio del CISF evidenzia questa duplice natura della casa: da un lato è un bene economico, un investimento e fonte di profitto, soggetto a tassazione; dall'altro è un elemento fondamentale del "bene comune", strumento per garantire il diritto di cittadinanza. Ha un valore intrinseco, che va oltre l'aspetto puramente economico, trasmette valori, diventa spazio di affetti, rafforzando i legami familiari, simbolo del "fare famiglia". La casa diventa un bene quindi che accompagna l'uomo nelle sue diverse tappe di vita, rivestendo significati e valori sempre più personali e dinamici: culla e distacco, soglia e strada.

<sup>19</sup> EHERENBERG A., *La fatica di essere se stessi*, Torino, Einaudi, 1999.

<sup>20</sup> BYUNG-CHUL HAN, *La società della stanchezza*, Milano, nottetempo srl., 2020, p. 27.

<sup>21</sup> BELLETTI F., *Introduzione*, in CISF, *Case e città...*, pp. 6-17.

L'indagine campionaria del CISF (1600 interviste) è stata realizzata a livello nazionale: Nord, Centro, Sud e Isole. È stratificata per quote, in famiglie con figli conviventi (43%), in nuclei di un solo componente (32,1%), in coppie senza figli (20,6%) e in nuclei altri (4,3%). Si muove su varie aree tematiche che ne costituiscono i contenuti specifici: strutturali e culturali, che coinvolgono la proprietà, i sentimenti personali più vivi, le esperienze affettive primarie, i tempi di vita nel ciclo familiare, le relazioni, la tecnologia, la città, la povertà e i progetti di vita.

## 2.1. I tipi di residenza: dal progetto alla casa di proprietà

“Il tipo di residenza più comune, presentato dall'indagine, è costituito da appartamenti (57%), da case e villette unifamiliari (41,1%), da baracche o roulotte (0,3%). In particolare, il 23,8% risiede in un condominio con più di 10 appartamenti, il 20,6% in condomini con 5-10 appartamenti, il 12,9% in piccole palazzine fino a 5 appartamenti. Il 41,1% delle famiglie vive in case/villette unifamiliari, di cui il 22,1% in case indipendenti, e altre 19% in villette a schiera”. Il 79,6% ne è proprietaria, mentre il 16% vive in affitto, il 4,4% in alloggi gratuiti. Il 79,6% degli intervistati ne è proprietario, soprattutto tra le persone più anziane, mentre il 16% vive in affitto, e un 4,4% in altre forme di abitazione. Il 28% dispone di una seconda casa, che per la maggior parte è di proprietà o dei genitori, situata in prevalenza al mare (31,6%), in montagna (19,1%), in campagna (19,5%) o in un'altra città (16,4%)”.<sup>22</sup>

Alla scelta del tipo di casa da abitare contribuiscono diversi fattori, come il numero dei membri della famiglia, la vicinanza ai luoghi di lavoro o alla scuola dei figli, i progetti di mobilità lavorativa, le dimensioni della casa e la sua valutazione costante, in rapporto alle fasi di età della propria vita e alle modalità di acquisto, come attraverso l'accensione di un mutuo (46,5%), talora anche senza di questo (25,9%), oppure perché ricevuta in eredità (21,6%). Con il crescere dell'età si riesce anche ad estinguere il proprio mutuo, specialmente tra gli over 65. In molti casi, vivendo oggi una fase prolungata di esplorazione e di instabilità, si preferisce l'affitto, piuttosto che l'acquisto, cercando di mantenere un livello stabile fra entrate e uscite. Però chi l'acquista, soprattutto fra i 18 e i 34 anni, l'acquista anche senza mutuo, perché intervengono i genitori con un supporto finanziario, talvolta anche totale. Fra i 35 e i 44 anni invece si ha il picco delle famiglie che lo stanno ancora pagando (40,2%), mentre poi il contributo diminuisce in modo significativo con l'avanzare dell'età, quando

<sup>22</sup> BELLETTI F. e NANETTI S., *Quali case per quali relazioni familiari*, in CISF, *Case e città...*, pp. 17-23.

ormai i figli hanno raggiunto una certa stabilità lavorativa ed economica e una maggior capacità di investimenti. Tra il 16,5% e il 25,1% dei casi si va sempre più consolidando la norma sociale della cessione in eredità. In particolare nelle regioni del Sud e Isole la partecipazione totale delle famiglie per l'acquisto della casa (38%) è sempre più frequente. In ogni caso si rende sempre necessario il supporto economico familiare, soprattutto nelle fasi iniziali della vita adulta: nel 56,5% dei casi si arriva anche alla donazione (a fondo perduto), mentre nel 19,2% la si offre come anticipazione dell'eredità, specialmente tra quelle che hanno già scarse risorse. In un quinto dei casi si può trattare, infine, di un prestito da restituire successivamente. Da questi pochi cenni emerge con evidenza l'importanza di avere reti familiari di sostegno, sufficientemente solide, specialmente nelle fasi iniziali della vita adulta. Su di esse si può appoggiare la capacità crescente, necessaria e impegnativa, dei giovani a fare affidamento sulle proprie risorse. "Di qui si consolida quella forte connotazione di solidarietà intergenerazionale, in cui si intrecciano motivi di imprenditorialità, di sostegno sul futuro, cercando di tenere insieme solidarietà ed equità intergenerazionale, soprattutto in presenza di fratelli"<sup>23</sup>.

## 2.2. La casa e le sue relazioni: calore per chi entra e sostegno per chi esce

L'abitare porta in sé una intrinseca molteplicità di significati, che comprende sia lo spazio intimo e privato della famiglia, sia il contesto pubblico, fisico e culturale del quartiere o della borgata. La porta di casa diventa il luogo di scambio, dove l'intimità domestica si incontra con il mondo esterno. Il mondo privato dell'individuo affronta l'incertezza del pubblico, del lavoro e dell'impresa.

All'interno della casa si operano continue trasformazioni. La camera da letto è rifugio per il riposo e l'intimità, ma diventa anche accoglienza di un neonato, raccontando storie scandite da un tempo lineare, ma anche circolare per le varie biografie dei suoi inquilini<sup>24</sup>. È spazio fisico, come il giardino o il cortile del condominio, la cui organizzazione può cambiare secondo i modelli culturali di funzionalità, le normative pubbliche e private, gli spazi separati tipici delle case mediorientali, o colorati delle case mediterranee e latinoamericane. Vi crescono pratiche condivise e individuali, che costruiscono la storia e le tradizioni proprie di ogni famiglia, come il rito dei pasti, la divisione delle faccende domestiche, il tempo degli hobby personali, le storie quotidiane dei singoli, gli intrecci tra la

<sup>23</sup> *Idem*, p. 28.

<sup>24</sup> NANETTI S., *L'abitare come specchio della vita: tra intimità e comunità*, in "Case e città a misura di famiglia", pp. 53-56.

storia individuale e le tradizioni della famiglia e della parentela. La casa è radice della nostra identità e punto di riferimento della formazione personale e dei vissuti familiari. Non si fa mai vicenda completamente statica. Essa evolve nel tempo, insieme agli altri familiari, parenti e amici, colleghi di lavoro e di svago; in città anche diverse, caratterizzate dalla loro tipica vicenda storica e religiosa, industriale e commerciale, che ne rafforzano la propria identità. E l'Italia gode di questa straordinaria varietà di paesaggi che danno alla casa un valore anche storico e turistico, che la rende unica al mondo e ancor più desiderabile. La casa, in sintesi, conserva questa dimensione locale e relazionale della sua vita, che si fa storia. Muta con il tempo e lo spazio, si impasta con le tradizioni, le norme e i valori sociali, che ne influenzano e tramandano le vicende, ne storicizzano i tratti specifici dei suoi eventi, unici e identitari, ma insieme anche la timbrano insieme alle nostre percezioni di essa.

### 2.3. Il nucleo dell'indagine campionaria

Tutti questi valori sono stati assunti nell'indagine e sono stati esplorati su tre aree centrali, all'interno di questo orizzonte relazionale: *le parole della casa, i vincoli strutturali e sociali dell'accesso alla casa, i diversi modi di vivere la casa.*

1. *L'idea di casa* subisce una evoluzione percettiva lungo il corso della vita di ciascuno di noi. Innanzitutto, per il 28,6% degli intervistati essa significa soprattutto famiglia: centro della vita familiare, luogo dei legami affettivi, del ritrovo e condivisione con i propri cari. In seconda istanza viene percepita come il luogo della sicurezza (15,8%) e del rifugio (15,3%) lontano dalle preoccupazioni e dallo stress quotidiano; quindi, luogo di riposo e comfort (14,9%), di tranquillità (12,1%), spazio personale per recuperare equilibrio, calma e benessere psichico. In una percentuale ridottissima viene percepita anche nel senso peggiorativo di prigione (0,7%), o realistico dei vari costi per il mantenimento (0,4%), che diventano la quotidiana sfida economica. La casa cambia insieme alle persone che la abitano. Per i più giovani (18-24 anni) è soprattutto immagine della famiglia; i 25-34enni, ne enfatizzano il senso di sostegno, di accompagnamento, di protezione e di comfort, mentre per i 35-44enni essa è il luogo del riposo e del rifugio (20,2%). Oltrepassata una certa età, dopo i 65 anni, diventa lo scrigno dei ricordi familiari.

2. Essa però ha anche una *sua vulnerabilità*, derivata dai vari aspetti della qualità della vita domestica e della sua soddisfazione per il luogo di residenza. Vi si aggiunga anche una certa precarietà abitativa, la scarsa accessibilità degli spazi, l'assenza di un sistema di riscaldamento/raffreddamento, la mancanza di un luogo per riunirsi insieme, o di uno spazio personale per ciascun membro. Su tutto ciò influiscono la fragilità finanziaria e le spese abitative, la complessiva

in/soddisfazione generale, appesantita non raramente anche dalle inevitabili scaramucce, che non raramente sfociano in più pesanti conflitti familiari. L'indagine mostra inoltre come una parte assai rilevante di intervistati debba affrontare problemi abitativi di varia natura ed entità, soprattutto di vulnerabilità, di isolamento sociale e di solitudine: non solo di quella reale e oggettiva, ma anche di quella derivante dalla percezione soggettiva di distacco emotivo dagli altri, che può persistere anche in presenza di relazioni sociali pur numerose o di alti livelli di status socio economico.<sup>25</sup>

3. Ad abbassare la soglia della *solitudine abitativa* e della vulnerabilità soggettiva contribuiscono in gran parte le buone relazioni nel quartiere, così pure la presenza di figli e di relazioni stabili. In particolare, rispetto al "genere": sono soprattutto le donne a registrare valori significativamente più alti (12,3%) di "solitudine percepita", rispetto agli uomini (8,4%). Anche la composizione familiare sembra avere il suo tasso di influenza: sono infatti i nuclei "altri" a percepirla in misura maggiore (20,3%), a cui seguono le coppie over 60 senza figli (15,2%), quindi le persone sole, over 60 (12,2%) e i nuclei monogenitoriali (11,9%). Però anche nel 15% di giovani tra i 18 e i 24 anni si può osservare un alto livello di solitudine, che si allunga anche nelle classi di età adulte<sup>26</sup>.

Questo scivolamento verso più alti livelli di *solitudine*, anche nelle prime fasi della vita, evidenzia però che questo indicatore non descrive solo l'isolamento degli anziani, ma indica pure un malessere generazionale più radicale, che fa pensare più alla qualità che alla quantità di relazioni familiari e amicali. Anche la metratura complessiva della casa, la presenza di aree esterne vuote contribuiscono in vario modo ad una maggiore percezione della solitudine: "non sono le abitazioni isolate o a schiera, continuano gli AA., e neppure i grandi palazzi con più di dieci alloggi, bensì gli appartamenti in piccoli (16%) o medi (10,9%) condomini". Esiste infine una solitudine tutta particolare che si verifica specialmente in estate, ed è quella vissuta nei camper o nelle roulotte dei vari camping, nei villaggi turistici, sparsi in tutto il Paese.

## 2.4 Chi fa che cosa e gli spazi della relazione

L'indagine in esame si presenta molto dettagliata nelle sue diverse aree di analisi, negli spazi esaminati, nei luoghi delle relazioni, della socialità, dello stare insieme, della riflessione, del riposo, della distribuzione dei ... lavoretti,

<sup>25</sup> *Idem*, pp. 65-75.

<sup>26</sup> MARRO E., *Sempre più soli e sempre più vecchi. L'ultima sfida della famiglia italiana*, in "Corriere della sera", 6 aprile 2025, p. 26; PAGLIA V., *Coabitazione e convivenze familiari per curare la solitudine degli anziani*, in "Avvenire" 16, gennaio 2025, p. 7.

dell'impatto sul proprio benessere emotivo. Si tratta di dinamiche relazionali molto routinarie ma bene individuate, che contribuiscono a formare l'organizzazione interna della famiglia, del suo sviluppo ordinato e della sua ricaduta sul benessere personale... dove non mancano neppure gli animali di compagnia per i più piccoli (...cricetti) e gli anziani<sup>27</sup>.

Nella *disponibilità degli spazi*, viene considerata molto importante la presenza di uno spazio comune, dedicato alla socievolezza di tutta la famiglia e all'accoglienza per gli ospiti e amici. Il 67,3% degli intervistati lo identifica nel soggiorno e il 21,7% nella cucina. Meno presenti risultano gli spazi esterni, come i giardini (4,2%) o i balconi e i terrazzi (2,4%). Per i tempi di solitudine e di privacy ci si riferisce soprattutto alla camera da letto (30,4%), o allo studio (20,1%), ma anche al soggiorno (10,1%). Per il 18,2% degli intervistati viene spesso a mancare questo spazio dedicato alla solitudine e alla riflessione personale, come è piuttosto raro che non ci sia un luogo preciso per la socialità. Là dove si nota una più scarsa attenzione al proprio benessere emotivo (6,71 punti), spesso manca anche un luogo intimo di riflessione. Un soggiorno accogliente e funzionale, una camera da letto bene ordinata, spazi ben distribuiti e organizzati contribuiscono molto a creare un senso di sicurezza, di stabilità e di serenità generale, oltre che di funzionalità delle relazioni familiari.

Sul *tempo passato in casa* vi è generalmente una discreta soddisfazione, valutabile ad un livello di 7,54 punti, per gli uomini, mentre lo è un po' meno per le donne (7,41), definendo così una qualità più che buona della soddisfazione per propria vita di casa, mentre rimane costante quel velo di una certa pesantezza per le donne. Differenze più marcate si notano tra le generazioni, che manifestano i più alti livelli di soddisfazione tra gli over 65enni (7,8 punti), uomini e donne. Si assiste invece ad un significativo calo di soddisfazione per i più giovani dai 25 ai 34 anni (6,98 punti), ovviamente impegnati all'esterno nella formazione della loro nuova famiglia e nella stabilizzazione della loro professione. Maggiore importanza viene attribuita alla condivisione dei pasti (83,6%), specie di quello principale, che non si riduce al semplice gustare un pasto, ma viene ad assumere nella vita della famiglia quel ruolo centrale di rito, che aiuta a consolidare i legami familiari, il benessere dei suoi membri e la soluzione in comune delle difficoltà quotidiane. "Le conversazioni sincere e dirette, i discorsi seri, la condivisione delle notizie del giorno, dei film (68,9%) non raramente offrono l'occasione di una comunicazione anche più profonda, e chiamano la famiglia a

<sup>27</sup> *Idem*, pp. 77-99. L'indagine, infatti, si occupa degli animali presenti nelle case degli italiani in quanto contribuiscono all'equilibrio emotivo del gruppo familiare, fornendo compagnia e supporto (Walsch 2009) e agendo talora nelle interazioni familiari, come "mediatori": ("*si parla a nuora, perché capisca la suocera!*"), facilitando la comunicazione e aiutando la risoluzione dei conflitti (Tannen, 2004).

tenere il passo con un mondo sempre più ricco di stimoli. Tutto ciò contribuisce a costruire e a ridefinire qualitativamente l'identità del familiare e dell'abitare"<sup>28</sup>.

**Altri temi di analisi** sono presentati negli altri capitoli dell'indagine, sempre relativi alla casa nei suoi aspetti di "bene in sé", ma anche di socializzazione e di trasmissione intergenerazionale. Qui si apre infatti il vasto campo dei problemi giuridici e pratici, di eredità, in ambito internazionale e nella nostra Costituzione, nelle modalità di trasmissione ai figli, e rispetto alle varie figure di riferimento come il notaio (pp. 105-132). A ciò si accompagna una presenza del digitale sempre più diffusa (84,2%), nelle case italiane, ma con criteri ben precisi: anzitutto si cerca la velocità di connessione (51,6%), quindi l'affidabilità (41,7%) e infine la rapidità e accessibilità dell'assistenza (31,1%). Tutto ciò è una premessa all'uso frequente anche dell'Intelligenza Artificiale e di qui alla stessa robotizzazione della casa, all'uso della ChatGPT per il 41,2% delle famiglie con tutti gli effetti di modernizzazione che questo comporta per una "casa intelligente" (pp. 133-160).

### 3. Tipologie di sistemazioni: in famiglia o fuori-famiglia: il servizio della "Caritas"

Di una certa rilevanza si impone infine un capitolo molto originale e interessante, di cui non si può avere conoscenza rigorosa se non negli specifici "Rapporti Caritas" di scadenza annuale, ma qui almeno sono accennati come stimolo di interesse e di approfondimento.

Il **5,2%** delle famiglie in Italia si trova in situazione di grave deprivazione abitativa, per la presenza di problemi strutturali dell'abitazione nei soffitti e negli infissi, per la mancanza di bagni, docce e acqua corrente, per la scarsissima luminosità. Però vi è anche un altro **6,6%** di famiglie povere che ha numerose ed eccessive spese necessarie per l'abitazione, il cui costo totale supera il 40% del reddito familiare netto (Istat 2024), come il canone di locazione ed altre spese accessorie. Dal 2022 al 2023 il numero di persone prese in carico è aumentato del 5,4%: incremento dovuto alla forte crescita di persone ucraine accolte dalla Chiesa a seguito della guerra, a cui si sono aggiunte altre 13.404 nel 2023.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> *Idem*, p. 82-83.

<sup>29</sup> NANNI W., *Cominciamo dal tetto*. Il problema abitativo tra le famiglie che si rivolgono alla Caritas. In CISF, "Case e città"... pp.161-184; *Idem*, *La povertà in Italia secondo i dati della rete Caritas, Report statistico nazionale 2024*, Caritas Italiana, Roma, 2024; VOLTATTORNI C., *Quasi un italiano su quattro a rischio povertà o esclusione*. Pesa il lavoro a basso reddito. Gravi prospettive per le famiglie monogenitoriali, in "Corriere della Sera", 27 marzo 2025, p. 29.

Non tutte le persone che si rivolgono alla Caritas vivono però all'interno di una famiglia, anche a causa di percorsi esistenziali accidentati, segnati da rotture relazionali, sociali, professionali, scacchi affettivi, convivenze particolari. Il nucleo maggioritario vive all'interno di una "dimensione" familiare (58,7%), ma il 31,4% sono persone che vivono da sole. Altri 8,7% vivono in contesti non riconducibili alla famiglia, come ad esempio un'accoglienza provvisoria, o per la mancanza di residenza anagrafica, lo sfratto, la morosità, il pignoramento, la casa all'asta, o il sovraffollamento. Rispetto al manifestarsi dei problemi abitativi, la soluzione familiare di vita si presenta come lo spazio di soluzione più immediata. Spesso riduce i casi più gravi di esclusione abitativa, come quelli dei "senza fissa dimora". Su 100 utenti, infatti, che vivono in famiglia, solo il 6,6% sperimenta una grave *privazione abitativa*. Questa invece appare molto più forte nel caso delle persone sole (30,3%) e delle persone che non vivono in famiglia (31,9%).

I "senza dimora" possono essere riconducibili a tre tipi di situazione: i *senza tetto*, che sono totalmente privi di abitazione, vivono in domicili di fortuna, in macchina o all'aperto; i *senza casa*, che vivono in dormitori o centri di accoglienza, in enti non profit, ma anche quelli in attesa di essere dimessi dal carcere o da qualche tipo di comunità; infine chi vive in *sistemazioni inadeguate* come le roulotte, i caravan, le case occupate, o quelle abbandonate, gli scantinati, le cantine, i sottotetti, i garage, i magazzini.

Tra i *senza dimora* vi è una forte presenza di quelli che sono sommersi per l'affitto da parte di privati (ci vive il 50,8% del campione complessivo e il 55,8% di quanti vivono in famiglia); l'affitto da ente pubblico invece appare molto meno diffuso (18,8%). Infatti, tra le famiglie in povertà assoluta risulta poco diffusa la soluzione dell'edilizia residenziale pubblica. Per questo il 18,2% si fa ospite di amici o parenti non stretti, vive presso il datore di lavoro o in cantieri, nei negozi, in magazzini, nei garage, preferendo la libertà personale, alla stabilità della vita quotidiana.

Al di là delle varie soluzioni di uso abitativo, le dimensioni più critiche di spesa, soprattutto in termini di ricaduta sui bambini di 0-3 anni, sono specialmente quelle *abitative*, quelle *sanitarie* e quelle *alimentari*. Inoltre, le spese, che più gravano sul bilancio familiare o individuale sono quelle relative alla gestione della casa, come gli affitti estremamente onerosi, il limitato accesso alle abitazioni di edilizia pubblica, gli alloggi sottodimensionati, i processi lenti, i requisiti molto stringenti, le bollette eccessive, che talvolta limitano i servizi anche essenziali, come l'uso della luce, dell'acqua e del riscaldamento, che per i più piccoli è indispensabile. Tra le varie forme di sostegno abitativo, la Caritas ha offerto per le famiglie una tipologia molto variegata di interventi, come i sussidi, per il *pagamento di bollette*: si tratta di 13.265 interventi, pari al 49,1%

del totale. Segue la pronta o prima accoglienza (22,1%) nelle varie situazioni di sfratto, di emergenze naturali e di migranti al primo approdo. E infine il pagamento per l'affitto (15,5%). Non tutte le famiglie che si rivolgono alla Caritas vengono aiutate sul fronte abitativo (13,4%), ma se aiutate lo sono soprattutto mediante la forma del sussidio economico.

## 4. Conclusione

Pur nella difficoltà di una progettazione adeguata di possibili azioni pubbliche, il Rapporto CISF si muove suggerendo interventi di rete a carattere pubblico-privato: "Il potere pubblico deve ritrovare la capacità di orientare il settore in modo da generare politiche in una dimensione sociale: non tutto nelle mani dello Stato, ma nemmeno nell'assenza dello Stato"<sup>30</sup>. Per lo studioso-ricercatore, può interessare la formazione di un indice di solitudine negli spazi abitativi; per il politico, i problemi dell'abitare-insieme come il problema dell'edilizia popolare e la mancanza di un mercato a prezzi accessibili; per l'architetto, la casa flessibile, il sovraffollamento, il patrimonio residenziale da demolire e rinnovare; per l'avvocato, la casa come diritto e bene comune; per la Chiesa il suo crescere nell'accoglienza e ospitalità verso reti comunitarie di reciprocità e di solidarietà; per la società la costruzione di una cultura della responsabilità e per la politica, una *social housing* attraverso servizi e percorsi per la socializzazione e la vita quotidiana (pp. 191-229).

In molti Paesi europei le istituzioni pubbliche sono interlocutrici sia per gli organi di governo, che per il partenariato sociale e le categorie non profit coinvolte in questo mondo dell'abitabilità (costruttori, mediatori immobili, società finanziarie). Questo permette di definire indirizzi ed elaborare programmi rispetto ad obiettivi prioritari, individuando strategie e azioni anche in relazione a misure economiche e sociali. È necessaria quindi una visione complessiva, attenta certamente ai più poveri di povertà assoluta, ma anche a quel ceto medio sul crinale della soglia di povertà relativa. E ciò secondo almeno tre prospettive specifiche di intervento: l'incremento dell'offerta residenziale pubblica, l'edilizia sociale e sostegno all'affitto, la rigenerazione delle città e riqualificazione delle periferie<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> *Idem*, pp. 185.

<sup>31</sup> Cfr. anche il recente Congresso "*All we needs is home*": La crisi abitativa in Europa. Conferenza internazionale (Roma, marzo 2025). Secondo Irene Tinagli, presidente della Commissione speciale del Parlamento europeo sulla crisi abitativa, per la prima volta il tema dell'abitare viene affrontato come una questione europea. Oggi è diventato impossibile per molti cittadini europei permettersi una casa dignitosa: "Uno stipendio medio non basta più

*Nel primo caso* è necessario incrementare lo stock attraverso il recupero e l'utilizzo degli alloggi non abitati, attraverso il riuso del patrimonio edilizio esistente e dismesso. Non è più rinviabile la valutazione in ordine all'opportunità di un nuovo programma pluriennale con modalità e procedure che devono diventare ordinarie. *Nel secondo caso* un ruolo importante può essere svolto dall'edilizia sociale a costi sostenibili che integra l'edilizia pubblica, attraverso la collaborazione tra soggetti istituzionali, imprenditoriali, associativi e cooperativi, incrementando realmente il comparto dell'affitto a prezzi calmierati. *Nel terzo caso* si tratta di rigenerare le città e riqualificare le periferie. L'ampliarsi degli strati sociali in condizioni di povertà ha reso più visibili le disuguaglianze nei modi di abitare e di usufruire dei servizi, accentuando le differenze nella qualità urbana dei quartieri, ma anche la stimolazione e provocazione di finanziamenti europei.

per coprire le spese abitative di base". Questa situazione, afferma, "mette a rischio la coesione sociale e il futuro economico dell'Europa". La casa non solo come mercato, ma soprattutto come "un'infrastruttura essenziale che oggi risponde a una domanda sempre più complessa", che comprende lavoratori mobili, studenti e turismo. Matthew Baldwin, direttore della Task Force Casa della Direzione Generale Energia UE, ha illustrato con dati drammatici l'urgenza della situazione: "In Europa, ci sono oltre un milione di persone senza casa, inclusi 400.000 bambini. La crisi abitativa è ormai un problema che travalica i confini della vulnerabilità sociale. È una crisi della decenza, della sostenibilità e della coesione sociale". Le città europee hanno già iniziato a reagire con forza, commenta André Sobczak, segretario generale di Eurocities, che ha presentato dati allarmanti: "Il 39% dei sindaci dichiara che i costi abitativi sono diventati insostenibili nelle loro città". A Barcellona, la città ha deciso di porre fine agli affitti turistici entro il 2028 e sta incrementando sensibilmente il numero di abitazioni protette disponibili. "Se l'Europa non agisce, la crisi abitativa alimenterà ulteriormente i movimenti estremisti". Anche Parigi denuncia l'enorme quantità (300mila) di case vuote e seconde abitazioni che paralizzano il mercato abitativo della città: "È necessaria dunque per l'Europa la ristrutturazione degli edifici anche per contrastare gli effetti dei cambiamenti climatici, per cui si investirà decine di milioni di euro per restaurare immobili esistenti, permettere ai cittadini di acquistare una casa a prezzo calmierato (circa la metà del mercato) e costruire nuovi alloggi secondo un Piano europeo per l'emergenza abitativa: *Edilizia Residenziale Pubblica, Carenza di affitti, Agenzie per l'Abitare, Energia verde e consumo di suolo*. Cfr. anche ISTAT, "Aumenta la povertà, anziani e famiglie con figli sono i più colpiti", in Rapporto-ISTAT, *Condizioni di vita e reddito delle famiglie*, (sintesi, in "VITA", 25 marzo 2025); Dipartimento per le politiche della famiglia, *Il Nuovo Piano Nazionale per la Famiglia (2025-2027)*. Altri materiali e notizie si trovano sul sito alla tematica Politiche e piani sociali per le famiglie.

# Povert  ed esclusione sociale in Italia

## “Fili d’erba nelle crepe. Risposte di speranza” Rapporto Caritas 2024

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>



La scheda presenta i dati pi  rilevanti sulla povert  in Italia, contenuti nel Rapporto della Caritas del 2024. Il titolo “Fili d’Erba nelle Crepe. Risposte di Speranza”, se da una parte sottolinea le gravi criticit  ormai tradizionali del nostro sistema sociale e le problematiche nuove e serie che si sono aggiunte, dall’altra non manca di evidenziare i segnali di miglioramento e di sviluppo.

In occasione dell’ottava Giornata mondiale dei poveri (domenica 17 novembre 2024) la Caritas Italiana ha pubblicato la *ventottesima edizione* del Rapporto su povert  ed esclusione sociale in Italia, che si propone di descrivere e analizzare tale situazione, cercando di identificare le cause pi  significative<sup>2</sup>. Il titolo “Fili d’erba nelle crepe. Risposte di Speranza”, mentre ci ricorda che la povert  assoluta continua a collocarsi su percentuali molto elevate e che molte e nuove forme di disagio sociale emergono nel nostro sistema sociale, al tempo stesso mette in risalto che si intravedono nelle crepe dei fili d’erba verde, ossia dei segnali provenienti dalla comunit  ecclesiale, dalla societ  civile, dall’associazionismo e dal volontariato che fanno ben sperare.

La presentazione del Rapporto che segue   articolata in *tre sezioni*. La prima   dedicata ai dati sulla povert  e l’esclusione sociale, la seconda alle nuove misure di contrasto a tali problematiche e la terza all’impatto sociale degli interventi caritativi.

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Universit  Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Cfr. CARITAS ITALIANA, *Fili d’Erba nelle Crepe. Risposte di Speranza*, Rapporto su povert  ed esclusione sociali in Italia, 2024, Roma, Palumbi, 2024.

## 1. I dati sulla povertà e l'esclusione sociale

La *povertà assoluta* continua ad aumentare raggiungendo livelli record. Nel 2023 si trovava in tale situazione il 9,7% della popolazione, praticamente una persona su dieci. Complessivamente i poveri assoluti ammontano a 5 milioni 694mila, per un totale di oltre 2 milioni 217mila famiglie (l'8,4% dei nuclei). In confronto al 2022 il dato risulta in leggera crescita sul piano familiare, ma stabile a livello individuale, e rappresenta il più elevato della serie storica. Infatti, se le cifre si prendono in considerazione in una prospettiva longitudinale, dal 2014 al 2023 l'aumento è stato pressoché continuo, toccando punte eccezionali dopo la pandemia, aumentando dal 6,9% al 9,7% a livello individuale e dal 6,2% all'8,4% su base familiare.

Sul piano *territoriale* va registrata una novità sorprendente. Dal 2014 al 2023 il numero di famiglie povere residenti al Nord è di fatto raddoppiato, crescendo da 506mila nuclei a quasi un milione (+97,2%), mentre nelle altre circoscrizioni dell'Italia l'aumento risulta molto più modesto, +28,6% nel Centro e +12,1% nel Sud (in confronto a una media nazionale di +42,8%). Pertanto, attualmente, il numero delle famiglie povere nel Settentrione è in totale più alto di quello del Meridione e delle Isole. In ogni caso la quota percentuale continua a essere ancora maggiore nel Sud (12% in paragone all'8,9% del Nord), anche se la differenza si è molto ridotta.

Nel nostro Paese più che negli altri dell'UE, il disagio socio-economico e culturale sembra destinato a *riprodursi* di generazione in generazione. Chi proviene da famiglie svantaggiate tende a trovarsi, da adulto, in situazioni economiche precarie. Tale circolo vizioso riguarda il 20% degli adulti europei nella coorte 25-59 anni che, a 14 anni, sperimentavano una condizione economica problematica; nel nostro Paese, la quota aumenta al 34%, segno di un'eredità che incide negativamente sul futuro di più di un terzo della popolazione. Percentuali maggiori di povertà ereditaria si riscontrano unicamente in Romania e in Bulgaria.

Oltre alla questione "settentrionale", un'altra problematica da evidenziare è quella della *povertà minorile*, che da tempo inquieta e incalza per ottenere interventi efficaci. La relativa percentuale tocca il 13,8% ed ha raggiunto i massimi storici: era il 13,4% nel 2022 e ora rappresenta la cifra più elevata della serie ricostruita da Istat e anche di tutti gli altri gruppi di età. Lo svantaggio dei minori costituisce ormai una caratteristica strutturale del nostro sistema sociale, tenuto conto che da oltre dieci anni la quota della povertà tende a crescere con l'abbassarsi dell'età: più si è giovani e più è probabile che ci si venga a trovare in situazione di bisogno. In totale i bambini poveri ammontano a 1 milione 295mila per cui circa un povero su quattro è un minore. In aggiunta allarmano le cifre sull'intensità della povertà: i nuclei dove vivono i minori poveri risultano i più

poveri dei poveri, potendo contare su livelli di spesa molto inferiori alla soglia di povertà.

In aggiunta al grave svantaggio dei bambini, un'altra situazione di allarme sociale riguarda il *lavoro povero e intermittente* che dilaga, con salari bassi e contratti atipici che impediscono una vita dignitosa. In totale, la povertà riguarda l'8% degli occupati (era il 7,7% nel 2022) anche se si riscontrano notevoli differenze secondo la categoria di lavoratori per cui se si occupa una posizione da dirigente, quadro o impiegato la percentuale si abbassa al 2,8%, mentre sale al 16,5% qualora si eserciti un lavoro da operaio o assimilato (14,7% del 2022). Questo andamento preoccupa e sollecita, in quanto evidenzia una debolezza del lavoro che cessa di essere fattore di protezione sociale. I giovani e le famiglie con figli sono le categorie più vulnerabili e l'accesso all'istruzione e alle nuove tecnologie rappresenta una chimera per gruppi sempre più numerosi della popolazione, favorendo le disparità.

In base ai dati dell'*Osservatorio Caritas*, nel 2023, nei soli centri di ascolto e servizi informatizzati della relativa rete (in totale 3.124, distribuiti in 206 diocesi di tutte le regioni italiane) le persone incontrate e supportate sono state 269.689: in concreto si tratta di 270mila nuclei, tenuto conto che la presa in carico dipende sempre da necessità di natura familiare. In totale ha usufruito di tale servizio il 12% delle famiglie in condizione di povertà assoluta. In confronto al 2022 si riscontra una crescita del 5,4% dei fruitori che, pur essendo inferiore al passato, rappresenta pur sempre una crescita. Se si fa riferimento a un periodo più lungo, la cifra è senz'altro preoccupante: tra il 2015 e il 2023 il totale degli assistiti è aumentato del 41,6%. Le circoscrizioni che si caratterizzano per la crescita più consistente sono il Meridione e le Isole (+53,3%) e il Settentrione (+52,1%). L'aumento dello svantaggio nelle regioni del Nord, evidenziato dall'Istat, è confermato dagli Osservatori Caritas.

Tra i fenomeni di disagio sociale di vecchia data che continuano a manifestarsi in misura particolarmente rilevante, vanno annoverati i problemi legati all'*abitazione*, un diritto da tempo negato a tante persone. In Italia un milione e mezzo di famiglie vive in abitazioni sovraffollate, poco luminose e senza servizi come l'acqua corrente in bagno. Il 5% dei nuclei incontra gravi difficoltà a pagare le rate del mutuo o l'affitto e le bollette. Di essi la maggior parte non dispone di una casa di proprietà. Nel 2023 le sentenze di sfratto per morosità hanno toccato le 30.702, una cifra che segna una riduzione in paragone alle 33.522 del 2022. Presso i centri di Ascolto Caritas, la questione abitativa occupa il terzo posto tra i problemi riportati, riguardando il 22,7% dei quasi 270mila beneficiari dell'azione Caritas. Questa cifra sale al 27% se ci si limita agli stranieri mentre scende al 17,6% se si prendono in considerazione solo le famiglie con cittadinanza italiana, a dimostrazione di una costante disparità nell'accesso

alla casa che si riscontra ormai in ogni contesto territoriale. Malgrado questa evidente e diffusa problematica, le risposte istituzionali si riducono: dal 2022 le due strategie fondamentali delle politiche abitative socioassistenziali (Fondo locazioni e Fondo morosità incolpevole), non sono stati più finanziati. Ogni anno le Caritas diocesane realizzano 70/80 progetti socioassistenziali sulla casa, che impegnano non solo le Caritas ma anche associazioni, cooperative o altri enti presenti nei territori. Inoltre, in 6 anni (escluso il 2020 per la pandemia) sono stati attuati 386 progetti, con una spesa di oltre 42 milioni di euro tra 8xmille e cofinanziamenti delle diocesi. Gli interventi hanno riguardato anziani, persone senza dimora, famiglie straniere e giovani studenti fuori sede.

In altri casi, le problematiche del disagio dipendono da una realizzazione incompiuta o inadeguata delle risposte istituzionali, come nel caso degli ostacoli che impediscono l'accesso alle *misure alternative al carcere*. Il sistema carcerario presenta varie problematiche tra cui emergono il sovraffollamento e la conseguente difficoltà di gestione e di avvio di attività educative, mirate al reinserimento delle persone. Nel 2024 (fino al 30 settembre), i detenuti residenti nei 189 istituti penitenziari ammontavano a 61.862, mentre i posti disponibili raggiungevano solo il numero di 51.196: pertanto le persone in esubero risultavano più di 10mila. Nel 2024 (fino al 3 novembre) si sono riscontrati 78 suicidi, una cifra che si sta purtroppo avvicinando a quella dell'“annus horribilis” (2022) quando se ne contarono ben 84. Le misure di comunità dovrebbero essere notevolmente potenziate perché sono dotate di una grande rilevanza sociale e di impatto: riducono la recidiva, favoriscono il reinserimento nella società, costituiscono una possibile soluzione al sovraffollamento. Le Caritas diocesane che operano nell'area della Giustizia svolgono al riguardo numerose attività che si svolgono in quattro ambiti: all'interno del carcere; all'esterno; tra le famiglie dei detenuti; di sensibilizzazione, informazione e animazione della comunità.

## 2. Le nuove misure contro la povertà

Il passaggio alle *nuove misure* contro la povertà, l'Assegno di Inclusione (ADI) e il Supporto alla Formazione e al lavoro (SFL), che tra il 2023 e il 2024 hanno sostituito il Reddito di Cittadinanza o RDC, rappresenta un mutamento profondo nel contrasto alla povertà: con questi interventi, il diritto a ricevere un sostegno non è più assicurato solo in base alla situazione di povertà. Ora l'ADI (di cui attualmente godono 697.640 famiglie) è percepito unicamente da nuclei con persone non occupabili, come minori e disabili, mentre il SFL è destinato a chi è considerato occupabile ed esige iter formativi per il reinserimento lavorativo. Questo cambiamento nei criteri ha comportato la riduzione della metà del

numero di famiglie che ricevono tali aiuti rispetto al RDC, lasciando senza sostegno 331.000 nuclei, molti dei quali si trovano al Nord, vivono in affitto o sono monocomponenti, categorie escluse a causa delle nuove condizioni. Benché sia prevista una clausola di accesso per chi è in situazione di svantaggio (come senza dimora o vittime di tratta), il numero di beneficiari rimane contenuto a motivo di percorsi burocratici lunghi e vincolanti.

Sul piano *territoriale*, l'ADI presenta una copertura più ampia nel Meridione, ma solo in alcune zone esso ottiene un impatto rilevante (fino al 7%), mentre al Nord, dove la povertà è in aumento, la sua percentuale non va oltre l'1%.

Intanto, la Caritas ha assunto un ruolo cruciale: durante il passaggio al nuovo regime, a molte famiglie è venuto a mancare il supporto e hanno dovuto rivolgersi ad essa. Anche per chi percepisce la misura, il sostegno nei rapporti con i servizi pubblici è diventato essenziale per orientarsi tra procedure complicate e la burocrazia digitale. La Caritas, che sta seguendo la realizzazione delle nuove misure, evidenzia fin d'ora l'urgenza di allargare la copertura di ADI e SFL, accrescere la chiarezza e facilitare l'accesso, proponendo il ritorno a un sistema di aiuti generale e permanente che non implichi l'esclusione delle tante persone in povertà assoluta presenti in Italia.

### 3. L'impatto sociale degli interventi caritativi

In totale, i progetti Caritas 8x1000 realizzati nel 2023 in Italia sono stati 430. Il 20% degli interventi ha riguardato l'accompagnamento, tramite l'attuazione di servizi socioeducativi per minori, adulti e anziani, l'avvio di centri diurni e di socializzazione e la realizzazione di iniziative mirate al contrasto alla povertà educativa. Il 18,6% è stato destinato all'ambito dell'abitare, con servizi di accoglienza, comunità e housing, mentre il 18,3% è consistito nel sostenimento, mediante la somministrazione di cibo e di aiuti materiali, nelle attività delle mense e negli empori. La promozione riguarda il 14% del totale dei progetti, con l'offerta di attività di formazione professionale e di inserimento lavorativo. La condivisione e la cura costituiscono circa il 5% delle iniziative, con attività volte alla formazione giovanile e all'educazione sanitaria. Da ultimo, il 3,7% dei progetti riguarda la libertà per educare, con attività e servizi rivolti alla giustizia riparativa e sociale.

Una ricerca, realizzata dall'Università Sant'Anna di Pisa su un campione di 46 Caritas diocesane (20% delle Caritas diocesane che hanno realizzato progetti finanziati dai fondi 8x1000 nel 2023), permette di *approfondire* l'incidenza sociale dei progetti sulla vita dei beneficiari. L'86% di questi ultimi dichiara che il progetto li ha aiutati a superare positivamente il proprio bisogno specifico. La

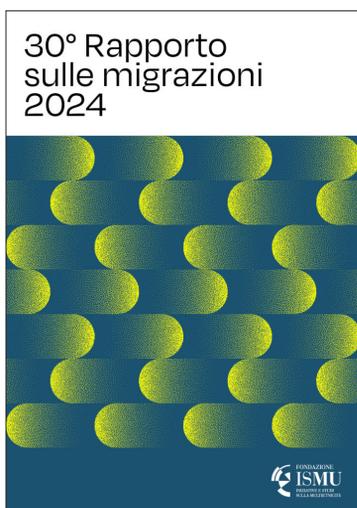
soddisfazione maggiore si riscontra nella tutela delle fragilità minorili (93,3%). In aggiunta, l'80,8% risponde che i nuovi rapporti stabiliti tramite i progetti hanno migliorato la propria situazione di vita (89,3% nell'ambito lavorativo).

Termino con le parole del direttore di Caritas Italiana: con il presente Rapporto "Non vogliamo offrire solo una fotografia della povertà in Italia, ma intendiamo rilanciare l'invito a guardare oltre le cifre per riconoscere l'umanità ferita che vibra dietro ogni numero". "Di fronte a questa emergenza Caritas Italiana sceglie di farsi portavoce di una risposta coraggiosa e profetica. Una rete di accoglienza e di sostegno si estende in maniera capillare sul territorio nazionale: centri di ascolto, mense, dormitori e case di accoglienza diventano avamposti di una Chiesa che si fa 'casa di carità', aperta a tutti, senza distinzioni"<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> CARITAS ITALIANA, *o.c.*, pp 7-9.

# 30° Rapporto sulle Migrazioni 2024 Fondazione ISMU ETS

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>



Il 30° Rapporto sulle migrazioni della Fondazione ISMU ETS ripercorre i flussi migratori che negli ultimi trent'anni hanno portato all'aumento della popolazione con background migratorio fino a quasi sei milioni, mostrando i cambiamenti sociali e l'incidenza che essi hanno esercitato sul nostro sistema sociale.

L'attuale Rapporto non si limita a descrivere i dati relativi al 2024, ma analizza anche gli andamenti dei 30 anni passati<sup>2</sup>. La *presentazione* del testo si concentra all'inizio sui dati generali per poi passare a due ambiti, scuola e lavoro, che più interessano i lettori della Rivista, per terminare con la disamina degli atteggiamenti degli italiani.

## 1. I dati statistici principali sulle migrazioni

Il Rapporto stima che al 1° gennaio 2024 gli stranieri presenti in Italia ammontino a 5 milioni 755mila, in lieve diminuzione (20mila in meno, -0,3%) in confronto alla stessa data del 2023. Il bilancio demografico del 2023 evidenzia, invece, un rilevante aumento dei *residenti*: 5 milioni e 254mila in paragone ai 5 milioni 141mila dell'anno precedente (+113mila). Il 70% quasi dei residenti è composto da cittadini non comunitari.

La fase di aumento più veloce si è registrata dagli *anni Duemila*. Tra il censimento 2001 e il 31 dicembre 2011 gli stranieri residenti in Italia hanno concorso all'incremento demografico, essendo cresciuti di 2 milioni e 984mila all'interno di un aumento del totale della popolazione residente di 3 milioni e 5mila. Negli

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Cfr. L. ZANFRINI - M. PASINI (a cura di), *30° Rapporto sulle Migrazioni. 2024*, Milano, ISNU, 2025.

anni seguenti il contributo migratorio netto è stato più ridotto (circa 700mila unità tra il 1° gennaio 2012 e il 1° gennaio 2022) e si è dimostrato insufficiente a equilibrare la diminuzione della popolazione causata dalla riduzione della componente con cittadinanza italiana.

Gli *irregolari* continuano a essere in calo, un trend iniziato nel 2019. Più precisamente, il Rapporto stima che al 1° gennaio 2024 ammontino a 321mila, ossia 137mila in meno a confronto con i 458mila dell'anno precedente. La componente irregolare rappresenta il 5,6% del totale degli stranieri presenti in Italia, mentre nel 2022 era il 7,9%.

La crescita notevole e costante della popolazione straniera residente nel nostro Paese non dipende unicamente dalle immigrazioni, ma anche alle *nascite*. Dopo il primato storico di circa 80mila nati nel 2012, si sono ridotte gradualmente sino alla cifra di 50mila nati del 2023.

Le *nuove cittadinanze* risultano in crescita: nel periodo 2011-2023 hanno raggiunto in totale circa un milione e 700mila. Nel 2023 le acquisizioni di cittadinanza sono state 214mila e in generale (92%) si tratta di non comunitari con la Lombardia al primo posto con un quarto (25,1%) del totale e poco più di una su dieci in Emilia-Romagna (12,6%) e Veneto (11,6%). I principali Paesi da cui provengono i nuovi cittadini sono Albania e Marocco.

Il Rapporto mostra come, in generale, negli ultimi anni l'Italia sia stata poco attrattiva riguardo alle nuove migrazioni per lavoro, mentre ha evidenziato una maggiore capacità di richiamo quanto ai ricongiungimenti familiari, alla ricerca di protezione e ai motivi di studio. Nel 2023 i permessi per queste ultime ragioni sono cresciuti (+9,4% rispetto al 2022) e hanno superato la cifra di 27mila (l'8,3% del totale).

Al 1° gennaio 2024, i cittadini non comunitari con un permesso di soggiorno di *lungo periodo* - documento concesso a chi risiede regolarmente nel Paese da oltre 5 anni - sono 2 milioni 139mila, pari al 59,3% di quanti a quella data possiedono un titolo di soggiorno valido. Tuttavia, bisogna tener presente che durante il 2023 la loro quota è lievemente diminuita in confronto al 60,1% riscontrato alla fine del 2022 e al 65,8% del 2021, probabilmente a causa dei nuovi permessi con scadenza e, principalmente, per la crescita delle acquisizioni di cittadinanza.

Dopo che, nel 2023, gli ingressi non autorizzati alle *frontiere marittime* avevano toccato una consistenza pari a oltre 13 volte quelli osservati nel 2019, il 2024 ha registrato solo poco più di 66mila sbarchi (-57,9% rispetto al 2023). In conseguenza di un numero di sbarchi più basso, la relazione tra persone decedute e approdate in Italia nel 2024 è pari a 25,5, in aumento se paragonata al 2023 (16%). Nel 2024 sono morte nel Mediterraneo almeno 1.692 persone, di cui 79 bambini (nel 2023 le cifre erano rispettivamente 2.526 e 91). Diminui-

scono anche gli arrivi *via terra*: nei primi 6 mesi del 2024 sono stimati in 3.400, rispetto ai 5.600 del 2023.

Se nel 2023 le *domande d'asilo* ammontavano a circa 130mila (di cui l'84% da parte di uomini), nei primi nove mesi del 2024 hanno raggiunto le 116mila, con un aumento del 27,1% se confrontate con quelle dello stesso periodo del 2023. Al riguardo bisogna tener presente che solo una parte delle persone entrate irregolarmente fa domanda.

Il Rapporto stima che al 1° luglio 2024 la maggioranza assoluta della popolazione straniera residente in Italia sia di *religione* cristiana, ma con una percentuale che si colloca per la prima volta al di sotto del 53%, anche se di molto poco. Gli immigrati ortodossi, tra cui è inclusa la maggior parte degli ucraini, si collocano al 29,1%, i cattolici al 17% e gli evangelici sono cresciuti al 2,8%, mentre le percentuali degli altri cristiani restano sostanzialmente immutate (4,1%). I musulmani costituiscono il 29,8% degli stranieri immigrati, seguiti a grande distanza da buddisti (3,3%), induisti (2,1%) e appartenenti ad altre religioni (2,1%). Gli atei o agnostici sono, invece, il 9,7%. In valori assoluti, si stima che in Italia al 1° luglio 2024 siano presenti circa 1,6 milioni di musulmani, 1,5 milioni di cristiani ortodossi e 894mila cattolici.

## 2. Scuola e Lavoro

Il Rapporto articola in quattro periodi l'andamento degli *alunni CNI* (con cittadinanza non italiana) negli ultimi trent'anni. Il primo, di avvio, incominciato con poco più di 31mila presenze nell'anno scolastico 1992-93, arriva a 70mila nel 1997-98. Successivamente e fino al 2012-13, si registra una accelerazione esponenziale, dove il totale di iscritti con background migratorio si decuplica in circa 15 anni e supera le 700mila unità. Nel periodo seguente, dal 2013-14 al 2019-20, l'aumento cala di intensità e si attesta in media sui +12mila all'anno, malgrado la "crescita zero" del 2015-16 (+641); una percentuale media oscillante tra i 9 e 10 studenti di origine immigrata ogni 100 si riscontra durante tutta la fase. Infine, si arriva al periodo attuale oscillante (2020-21/2022-23), in cui si registra il primo anno scolastico caratterizzato dal "segno meno", con la perdita di oltre 11mila alunni di origine immigrata (2020-21) nella fase pandemica, a cui fa seguito la grande crescita del 2022.23 (+42.500 alunni), con l'inserimento scolastico dei profughi ucraini e il sorpasso della quota del 10%. Nel 2022-23 il totale degli alunni con CNI, nati all'estero e nati in Italia, ammontava a 914.860, pari all'11,2% di tutti gli effettivi delle scuole italiane (8.158.138) dall'infanzia alle secondarie di secondo grado.

Gli studenti con CNI sono *originari* di circa 200 Paesi diversi. Più specificamente, il 44% è di provenienza europea, più di 1/4 africana, circa il 20% asiatica e quasi l'8% dell'America latina. Il Paese più rappresentato è la Romania, con quasi 149mila studenti a cui fanno seguito l'Albania con 118mila alunni e il Marocco con 114mila.

Negli ultimi trent'anni si è ridotta la quota di scuole senza alunni con CNI ed è cresciuto il numero di istituti con percentuali notevoli. Tra il 2002-03 e il 2022-23 la quota degli istituti dove gli allievi con CNI erano assenti è scesa dal 43,1% al 15,5%. Nel medesimo periodo, le scuole con una percentuale di studenti con background migratorio più bassa del 30% sono aumentate dal 56,9% al 73,3%.

I *nati in Italia* figli di immigrati sono aumentati di quasi 10mila dai 588.986 del 2020-21 ai 598.745 del 2022-23. Nel sistema scolastico, alla prima rilevazione del 2007-08 ad oggi, il gruppo è cresciuto da circa 200mila a quasi 600mila e costituisce il 65,4% degli alunni con CNI. Al tempo stesso aumenta anche la quota delle seconde generazioni.

Resta la criticità del *ritardo scolastico*. Dai primi dati del 2005-06 è diminuito gradualmente, ma nel complesso rimane ancora alto, principalmente nelle secondarie di secondo grado, dove quasi la metà degli studenti di origine immigrata è in ritardo di uno o più anni (48%). Fa problema anche l'abbandono scolastico precoce. Nel 2022 i giovani che si sono fermati alla scuola secondaria di primo grado, sono ancora il 28,7% degli stranieri del gruppo di età 18-24, ossia costituiscono il triplo degli autoctoni, che diminuiscono al 9,7%. I NEET cioè i giovani di origine migratoria della coorte 15-19 che non studiano né lavorano, sono il 29% del totale e costituiscono il doppio circa degli italiani (17,9%). Le diseguaglianze nei tassi di scolarizzazione di stranieri e italiani sono soprattutto evidenti tra i minori stranieri non accompagnati di cui uno solo su cinque va a scuola.

Negli ultimi vent'anni gli studenti di origine immigrata hanno costituito una componente stabile degli istituti tecnici (+4,4% dal 2002-03 al 2022-23), mentre è diminuita la percentuale negli istituti professionali (-15,9%) ed è aumentata la quota nei licei (+11,5%). Nel 2022-23, oltre un terzo (33,4%) degli studenti non italiani del secondo ciclo di istruzione è iscritto al liceo, il 40% quasi (39,9%) agli istituti tecnici e più di un quinto (26,7%) ai professionali.

Secondo il Rapporto *Invalsi* 2024, gli allievi stranieri di prima generazione, nella classe V secondaria di secondo grado, in media ottengono in italiano un esito significativamente più basso di 9,3 punti di uno studente-tipo. Nel 2024 tra gli studenti di seconda generazione e gli italiani la differenza si colloca a -7,6. In matematica, le prime generazioni ottengono mediamente un risultato più basso di almeno 2 punti rispetto allo studente tipo, mentre le seconde

generazioni conseguono un esito inferiore di 3 punti (il dato è costante negli ultimi due anni). In inglese, gli studenti di prima generazione ottengono risultati superiori allo studente tipo, nella lettura (circa +8,2 punti) e molto di più nell'ascolto (+13,2). Anche gli esiti delle seconde generazioni sono più alti di quelli dello studente tipo, con +5,5 nella lettura e +9,8 nell'ascolto.

Negli ultimi trent'anni la società e il *mercato del lavoro* italiani hanno assistito a un cambiamento straordinario e irreversibile: da presenza invisibile e silenziosa i migranti sono diventati una componente strutturale del mondo del lavoro e del sistema economico.

All'inizio degli anni '90, si stimava che gli occupati stranieri di età compresa tra i 15 e i 64 anni fossero circa 160mila. Nel 2023 essi sono *saliti* a 2 milioni e 317mila, risultato che ha toccato l'apice negli anni pre-pandemia, in particolare nel 2017 (2.387mila), per poi diminuire nel 2020. Passato il periodo del Covid-19, il numero degli emigrati stranieri ha ripreso ad aumentare, raggiungendo poco più del 10% del totale dell'occupazione (la consistenza reale degli occupati con background migratorio è sottostimata a motivo del numero di residenti stranieri che ogni anno ottengono la cittadinanza italiana "scomparendo" dalle statistiche sull'occupazione).

Tra il 2005 e il 2023 il tasso di attività degli italiani è aumentato continuamente (dal 61,9% al 66,4%), mentre la manodopera straniera è *diminuita* dal 73,4% al 69,6%. Anche il tasso di occupazione si caratterizza per un andamento simile: quello degli italiani è salito dal 57,2% al 61,2%, mentre per gli stranieri esso si è ridotto del 4,2% (dal 65,8% al 61,6%), con un calo del 6,4% per gli uomini e del 4,3% per le donne. La quota degli stranieri sul totale dei disoccupati tocca il 15,5%, che supera del 6% circa la loro percentuale sulla forza lavoro, sebbene il numero di disoccupati stranieri sia notevolmente più basso in paragone ad alcuni anni fa, quando arrivò a sfiorare il mezzo milione. Molto problematica è la condizione delle donne straniere: la diminuzione di solo l'1% tra il 2005 e il 2023 si è accompagnata all'allargamento della differenza con le italiane, cresciuta dal 5,5% al 5,9%.

Eccettuati i mutamenti attribuibili all'entrata nel mercato del lavoro delle seconde generazioni, in grado di accedere a segmenti e profili lavorativi da cui rimanevano esclusi i loro genitori, i processi di inserimento occupazionale non sono sostanzialmente cambiati. Come trent'anni fa, le famiglie costituiscono il principale datore di lavoro degli stranieri/e, che a loro volta rappresentano la maggioranza (69,5%) dei circa 900mila addetti regolarmente assunti. In concreto, tra gli stranieri prevale il *lavoro povero*.

I nati all'estero affollano i livelli più bassi della gerarchia professionale, che comprendono le professioni non qualificate (24,1%), gli addetti alle vendite e ai servizi commerciali (23,7%) e per quanto riguarda gli uomini, profili operai e ar-

tigianali. Incide il grado di istruzione: nel 2023, solo il 53,3% degli stranieri nel gruppo di età 25-64 anni possiede un titolo secondario superiore (in paragone al 66,9% degli italiani) e i laureati costituiscono il 12,4%, rispetto al 22,7% degli italiani. Un'altra causa dei *bassi profili professionali* degli stranieri va identificata nella domanda, che si mostra interessata ad assumere principalmente profili di tipo manuale a nulla, bassa o al più media qualificazione.

Continua ad essere presente il problema dell'*overqualification*. Nel 2023, il tasso di occupazione degli stranieri laureati (69,6%) è più basso del 15,7% in paragone a quello dei laureati italiani. Unicamente il 20% circa dei nati all'estero con una laurea (conseguita all'estero) esercita un lavoro ad alta qualificazione in confronto al 70% dei nati in Italia. La criticità dell'*overqualification* danneggia i giovani, in particolare di sesso femminile (il 34,5% degli uomini e il 39,8% delle donne 25-34enni) e gli stranieri (il 52% dei 25-34enni, rispetto al 36,9% degli italiani): il gruppo maggiormente svantaggiato è come sempre quello delle donne straniere.

Indipendentemente dai miglioramenti avvenuti nel tempo, i *modelli* di impiego delle risorse umane immigrate continuano a essere caratterizzati da notevoli aspetti problematici. Lo sfruttamento che mostra indirettamente partecipi le medesime imprese "socialmente responsabili" - apparso per effetto degli incidenti, spesso mortali, degli ultimi tempi - provoca nuovi schiavi e un gran numero di lavoratori irregolari o solo parzialmente regolari. Inoltre origina una notevole schiera di lavoratori poveri, incapaci di badare con il loro reddito ai propri bisogni fondamentali, mentre la disamina del Rapporto sottolinea come il futuro dell'economia e della società italiane sia strettamente legato alla qualità dei percorsi di integrazione lavorativa dei migranti.

### 3. Gli atteggiamenti degli italiani verso l'immigrazione

Visti all'inizio con curiosità e poi come emergenza negli anni '80, sono stati successivamente considerati come un problema di ordine pubblico (anni '90). Nel 2024, il Rapporto, esaminando i dati di Eurobarometro, mostra che il 48% degli italiani ritiene che gli immigrati contribuiscano *positivamente* alla vita del nostro Paese (nel 1998 i sondaggi evidenziavano che il 54% li considerava un temibile concorrente in campo lavorativo).

Nonostante i progressi, la questione immigrazione è ancora inquadrata in una prospettiva *problematica*. Nel nostro Paese si colloca al quinto posto sia tra le questioni più rilevanti che gli intervistati pensano che l'UE debba affrontare, sia tra quelle che gli inchiestati dichiarano che l'Italia debba affrontare insieme all'economia e dopo sicurezza e difesa, clima e ambiente, e salute. Per il 33% la

gestione dell'immigrazione è tra le due principali politiche che potrebbero avere il miglior impatto positivo sulle vite degli intervistati, dopo pace e stabilità (46%), cibo, salute e industria (27%).

Il nostro Paese occupa il settimo posto tra i 27 Stati membri UE per percentuale di intervistati che ritiene l'immigrazione extra-UE come un fenomeno *negativo*: lo è per il 48% in paragone al 76% a Cipro, al 75% nella Repubblica Ceca e al 74% a Malta.

Passando alla percezione dell'immigrazione a livello di questione *collettiva o individuale*, sebbene la quota di intervistati che collocano la prima tra i due maggiori problemi che il proprio Paese deve affrontare, non sia alta (12%), è pur sempre più elevata della percentuale di intervistati che considera l'immigrazione uno dei due maggiori problemi da affrontare personalmente (8%). Il paragone tra questi due dati evidenzia un divario significativo: l'immigrazione costituisce un problema quando riguarda la collettività, ma pochi lo percepiscono come una importante questione che incide sulla propria vita.

Se riguardo a tale questione non si può negare che sia avvenuta una maturazione positiva, tuttavia ancora si è lontani da una considerazione corretta del fenomeno e l'attuale clima a livello nazionale e internazionale non sembra essere molto favorevole al raggiungimento di tale meta.



# Stato e prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia

## “A due passi dalla meta Verso il completamento della Riforma”.

### 4° Terzjus Report 2024

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>



Terzjus Report 2024, il quarto della serie, analizza la condizione e l'evoluzione del diritto del Terzo Settore con molta precisione e grande ricchezza di informazioni. Esso fornisce tutti gli elementi per capire lo stato di salute del Terzo Settore, e in particolare se le norme siano state efficaci o se, invece, non abbiano funzionato, quali novità siano state introdotte in un ambito - per la prima volta riconosciuto in modo unitario a livello giuridico - che si presenta piuttosto diversificato, fluido e in mutamento continuo.

Il Rapporto descrive in modo accurato e nei particolari l'andamento del Terzo Settore (=TS) nel 2024, un anno che è stato molto intenso per il TS e il suo diritto<sup>2</sup>. Per ambedue si sono registrati progressi notevoli che ne hanno aumentate l'intrinseca varietà e complessità. Contemporaneamente, l'introduzione di numerose semplificazioni ha reso il relativo Codice ancora più facile da usare da parte degli utenti.

La presentazione del Rapporto che segue è articolata in *due sezioni*. La prima è dedicata a fornire una visione generale della situazione, mentre la seconda scende nei particolari dei vari capitoli e delinea possibili sviluppi futuri.

<sup>1</sup> Professore Emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Cfr. FONDAZIONE TERZJUS ETS (a cura di), *A due passi dalla meta. Verso il completamento della riforma. 4° Rapporto sullo stato e le prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2025.

## 1. Considerazioni generali

La *prospettiva* del presente Rapporto è consistita - come nel 2024 - da una parte nell'evidenziare le categorie di maggiore novità, con riferimento sia a "nuovi" profili di ETS, come gli enti filantropici, sia a tipologie di enti che, seppur da tempo esistenti, sono stati notevolmente aggiornati dalla riforma, come le reti associative e i centri di servizio per il volontariato; dall'altra parte, nel prendere in considerazione non solo i profili più strettamente regolatori, ma anche quelli di promozione del TS.

Quanto al *metodo*, pure in questo Rapporto, l'approccio giuridico si combina con altre tipologie di analisi, principalmente sociologiche e statistiche, e ne riceve un grande vantaggio. Il diritto del TS è quello "vivente" con il quale quotidianamente le organizzazioni si confrontano, e a volte si scontrano, e che tutti gli operatori applicano ogni giorno nei loro specifici ruoli e con le relative responsabilità. Inoltre, si tratta di un diritto articolato e complesso, perché tale è la realtà in cui opera, come anche le modalità con cui intende perseguire le finalità promozionali che si propone. Di conseguenza, uno degli scopi del Rapporto annuale è di renderlo accessibile, spiegarlo, esaminarlo criticamente, svilupparlo e suggerirne cambiamenti, qualora impedisca o rallenti lo sviluppo del TS.

Nel 2024 si è compiuta una *evoluzione ulteriore* del diritto del TS che sempre più si caratterizza: per una pluralità di fonti diverse, anche dal basso; per una natura dinamica e flessibile che gli permette di adeguarsi alle esigenze di un TS anch'esso plurale; e per la capacità di incidere sull'ordinamento giuridico generale e sulle altre discipline di settore. In particolare, sono state affrontate le problematiche da tempo irrisolte; le attese circa scelte ormai mature; e le prospettive che guardano al 2027, quando saranno passati 10 anni dall'emanazione delle misure legislative che hanno dato attuazione alla Riforma; l'arrivo dell'autorizzazione europea per i nuovi regimi fiscali degli ETS e per i nuovi strumenti di finanza sociale; il coordinamento della riforma dello sport con quella del terzo settore per gli enti sportivi dilettantistici. Infine, va segnalata un'altra attesa che riguarda una forma di volontariato ibrido: quello fatto da dipendenti di imprese che prestano il loro tempo e le loro competenze per sviluppare il progetto e l'attività di un ETS.

A livello quantitativo, non si può negare che *i numeri* sono molto eloquenti: a fine gennaio 2025 gli ETS iscritti al Registro Unico Nazionale del Terzo Settore (=RUNTS) superano i 132.000. Di essi, quasi 39.000 sono nuovi enti che non erano presenti in precedenti registri. Le imprese sociali, nate dopo la Riforma, ammontavano nel 2023 a oltre 5.000; i nuovi Enti filantropici assommano a 339, le Reti Associate riconosciute a 54 e i Centri di servizio per il volontariato a 49. Gli ETS beneficiari del 5x1000 - una opportunità a cui hanno fatto ricorso 17,5 milioni di contribuenti - superano i 58.700. I corsi di laurea, master e corsi

di perfezionamento sul TS, dopo la Riforma, sono quasi decuplicati. Anche per l'Economia Sociale (ES) i numeri sono rilevanti: si tratta di quasi 54.000 enti e imprese sociali per un'occupazione totale che include 1,2 milioni persone.

## 2. Le articolazioni interne

Il Rapporto di oltre 500 pagine è distribuito in cinque parti, oltre l'introduzione. La *prima* fa il punto sull'evoluzione e lo stato di applicazione della Riforma. I capitoli iniziali delineano il relativo quadro, soprattutto dalla conclusione del precedente Report, e si occupano delle ulteriori direzioni di sviluppo che si possono prevedere attualmente riguardo al TS e al suo diritto.

La *seconda parte* ha il titolo molto significativo di "La Riforma in Laboratorio". La sezione contiene vari tipi di disamine finalizzati alla maggiore conoscenza del TS post riforma. Esse si concentrano su categorie specifiche di soggetti che operano al suo interno, quali: gli enti filantropici o gli altri enti del TS che effettuano interventi filantropici; gli enti sportivi dilettantistici e gli ETS operativi nei servizi socio-sanitari. Chiude l'analisi un capitolo sugli enti dell'economia sociale, una tipologia di enti di matrice europea e non corrispondente a quella degli enti italiani del terzo settore; comunque, l'argomento dell'economia sociale è per vari motivi, molto rilevante per il TS, specialmente in un momento in cui il Governo italiano è impegnato a realizzare la Raccomandazione europea in materia.

Il titolo della *terza parte* è "Focus Tematici" e ne vengono approfonditi sette con un approccio giuridico e al tempo stesso con attenzione alla prassi statutaria. In concreto, si tratta anzitutto degli enti filantropici e delle reti associative; successivamente, si esplorano le relazioni tra ETS e nuovi possibili settori di attività, come quello della protezione delle persone prive di autonomia: inoltre si esamina e si giudica lo stato di applicazione dell'art. 72 del Codice del Terzo Settore (=CTS). L'effetto leva del nuovo diritto del TS risulta con evidenza dalla rilevazione sull'offerta formativa in materia che mostra un numero di corsi decuplicato rispetto al passato pre-riforma. L'incrociarsi delle relazioni tra TS e settore for profit, anch'esso agevolato dal rinnovato clima post riforma, identifica nel volontariato di competenza uno strumento sempre più da conoscere e valorizzare, anche in chiave normativa e pure ad esso è dedicato un focus tematico.

La *quarta parte*, intitolata "Storie di Applicazione della Riforma", ne narra, come ogni anno, alcune. Nel Rapporto in esame si tratta di storie di reti associative e di Centri Servizi per il Volontariato (CSV), i principali aggregatori riconosciuti e promossi dalla riforma. Ambedue si confrontano attualmente con nuove sfide dal cui superamento il futuro del TS è strettamente dipendente.

La *quinta parte*, che chiude il Rapporto, si occupa della “Sintesi” e delle “Prospettive Evolutive” del TS. Si evidenzia in quest’ultimo capitolo lo “stato di salute” del TS che, di fatto, nonostante le problematiche di varia natura e una riforma ancora incompleta, risulta in generale più che buono.

In *prospettiva di futuro* l’evento prossimo più atteso è l’approvazione delle misure fiscali da parte dell’UE. Tale provvedimento è destinato a mutare completamente lo scenario economico e tributario degli enti non profit. Si introdurrà un sistema tributario per il TS fondato sul riconoscimento del valore creato dalla realizzazione di attività di interesse generale. Si tratterà di un fisco con una duplice dimensione: di contribuzione alla spesa pubblica in conformità all’art. 53 della Costituzione e anche di restituzione, ovvero di supporto e valorizzazione degli enti destinati ad attuare il principio di sussidiarietà orizzontale. Dopo l’approvazione di Bruxelles più di 20 mila onlus saranno chiamate a entrare nel RUNTS, una scelta che dovrà prendere in considerazione le nuove norme tributarie e le diverse opzioni possibili. Inoltre, le imprese sociali riceveranno per la prima volta un riconoscimento tributario con la defiscalizzazione degli utili reinvestiti nelle attività istituzionali. Infine, all’orizzonte è previsto il Piano d’azione per l’economia sociale, piano che il Governo italiano dovrà predisporre entro l’anno in corso. Esso va finalizzato a potenziare e sviluppare i soggetti dell’economia sociale in quanto contribuiscono a creare buona occupazione, inclusione sociale e sviluppo economico nelle aree interne o maggiormente svantaggiate. Il Piano dovrà essere rivolto a oltre 54.000 soggetti che impiegano 1,2 milioni di persone e sarà una sfida impegnativa con un orizzonte temporale che si estende fino al 2035.



CARLINO S.L., *Dalla persona umana alla storia aperta al futuro*. Proposta di un itinerario formativo, Napoli, Editrice Domenicana Italiana, 2025, pp. 200.

Il volume affronta una tematica di grande rilevanza, quella di elaborare una proposta di itinerario in vista della formazione di una persona umana inserita nella storia e aperta al futuro. Le sezioni principali sono tre: una dedicata all'esperienza, un'altra alla vita interiore e una terza alla visione biblico-liturgica della persona umana.

Si inizia con un'introduzione molto ricca che inquadra perfettamente la problematica con riferimento all'esperienza personale, alla riflessione e all'impegno. Non manca neppure un primo sguardo alle prospettive.

La prima parte si incentra sulla storia come esperienza di vita. Si parte dalla storia aperta al futuro per poi passare a una visione di pienezza. Si affrontano le tematiche della relazione tra storia sacra e storia profana, tra storia personale e storia universale, si interpreta la vita umana come storia, si mostra come la storia tenda verso la pienezza in Cristo e si specifica come guidare a una visione storica in crescita.

Nella seconda parte si analizza la relazione tra il tempo e la vita interiore. Anzitutto, si approfondisce il primo aspetto, ossia il tempo nella sua crescita misteriosa: viene precisato il suo significato nel mondo classico, in quello ebraico-cristiano e in quello laico fino a offrirne una visione generale. I capitoli successivi trattano della vita interiore e offrono una visione della persona come storia e una interpretazione storica della vita.

La terza parte presenta la concezione della persona umana collocandola nel quadro biblico-liturgico-vitale. Molto importante è il settimo capitolo perché delinea la visione biblica della persona umana.

Particolarmente valide sono le sezioni più teoriche così come altrettanto significative ed efficaci risultano le linee operative che, tra l'altro mostrano come la Bibbia sia una storia di esperienze umane e non un deposito di concetti e anche come la visione cristiana della Bibbia modifica l'esistenza umana.

Il capitolo successivo è dedicato alla liturgia. In primo luogo è esaminato il rapporto tra tempo e azione liturgica per poi soffermarsi sulle componenti di quest'ultima: l'anno, la settimana e il giorno. Anche l'azione liturgica merita una trattazione specifica. La disamina converge e si conclude sulla Chiesa, sacramento di santificazione.

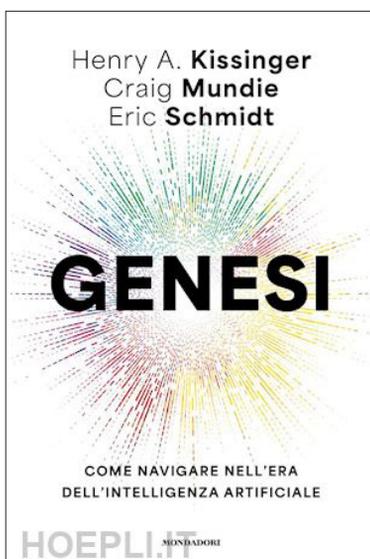
L'ultimo capitolo è focalizzato sull'impegno della persona nella storia. E l'Autore riesce a trovare una sintesi tra caratteristiche del presente, via filosofica e teologica, cultura e rivelazione, nel quadro della universalità della famiglia umana.

Il volume si chiude con una bibliografia che ha il pregio di concentrarsi sull'essenziale delle opere più valide sui temi trattati.

Una prima positiva valutazione del volume riguarda l'originalità con cui è trattato il tema della persona umana. Infatti, l'Autore non si è limitato a richiamare gli argomenti tradizionali, ma si è confrontato con l'attualità. Il discorso, egli, da vero sapiente, ha saputo scartare il molto irrilevante e, soprattutto, ha delineato un efficace iter formativo che può essere di grande utilità in tutte le istituzioni educative.

Inoltre, concordo con quanto viene detto nella prefazione. L'Autore, uomo di Chiesa al servizio dello Stato, ha scritto nella sua opera parole piene di saggezza perché la vera saggezza non raccoglie ogni cosa, ma è selettiva, sa centrare il nocciolo delle questioni senza perdersi in disquisizioni o in componenti secondarie. Infatti, egli, da vero sapiente, ha saputo scartare il molto irrilevante e al tempo stesso è riuscito a cogliere l'armonia dell'essenziale, le intuizioni vitali e le esigenze della verità che emergono dal suo vissuto. E l'essenziale è l'esperienza della vita umana come storia che ha delle positività da saper cogliere e comprendere in pienezza.

G. Malizia  
Docente UPS



HENRY A. KISSINGER, CRAIG MUNDIE e ERIC SCHMIDT, *Genesi. Come navigare nell'era dell'intelligenza artificiale*, Milano, Mondadori, 2025, pp. 205.

Non vi è dubbio che l'intelligenza artificiale (IA) sia uno degli argomenti maggiormente affrontati nel mondo dell'informazione. In pratica, non solo per coloro che compulsano i *social media*, ma anche per i pochi che ancora leggono i giornali, non passa giorno che si diffondono nuove notizie sulle mirabilanti prospettive che ne deriverebbero o, all'opposto, sulle pericolose profezie che si potrebbero avverare. Così introducendosi nel pensiero "diffuso" una sorta di divaricazione, dai connotati quasi ideologici, tra due opzioni radicalmente alternative: accettare o ripudiare la IA? Non mancano, però, coloro che rifiutano il pre-giudizio e che sollecitano un dibattito consapevole e informato, ispirandosi al noto richiamo einaudiano del "conoscere per deliberare".

Nel profluvio delle tante pubblicazioni giunte sugli scaffali (reali o digitali), un libro spicca tra tutti: "**Gene-**

**si**", scritto a sei mani da un terzetto d'eccezione, a partire dall'appena scomparso Henry Kissinger che nella redazione di quest'opera è stato affiancato da due protagonisti di fama mondiale nel mondo delle tecnologia informatica, Craig Mundie (già amministratore delegato e presidente esecutivo di Google) e Eric Schmidt (già responsabile della ricerca e della strategia di Microsoft). Va premesso, poi, che il contributo di ciascuno dei tre Autori non è esplicitamente indicato, anche perché - come segnalato all'inizio del libro e come risulta anche dai "Ringraziamenti" conclusivi - l'opera è il risultato di un lavoro per così dire collegiale e che, peraltro, si è concluso poco dopo la scomparsa dello stesso Kissinger. Quest'ultimo, tra l'altro, aveva già pubblicato nel 2021 un altro libro sull'IA - scritto anche in questo caso con la collaborazione di Eric Schmidt (oltre a quella di un altro autore) - a testimonianza non solo dell'approfondita conoscenza, ma anche del forte interesse dimostrato nei confronti dell'IA da una persona che, nel corso della sua lunga esperienza politica e diplomatica, ha assunto ruoli cruciali nella definizione dei rapporti tra le potenze mondiali del secondo dopoguerra.

Come ben si comprende dal titolo fortemente allusivo, "Genesi", lo scopo del libro è andare ben al di là dei tanti contributi che intendono fornire spiegazioni e descrizioni - più o meno comprensibili ai lettori - del fenomeno tecnologico in questione o che ne forniscono prospettive più o meno verosimili.

Ben diversamente, l'idea di fondo è quella secondo cui, aprendosi una nuova era dell'evoluzione umana, quella dell'intelligenza artificiale, ci si deve domandare come la nostra specie sarà chiamata ad affrontare la convivenza con "macchine" ormai dotate della capacità di elaborare un proprio pensiero mediante la formulazione di una volontà decisionale davvero autonoma rispetto ai loro stessi creatori. Un'autonomia, va aggiunto, alquanto inquietante se si pensa all'"*oscurità*" che avvolge l'IA, come riconoscono gli stessi Autori quando rilevano che "*le operazioni interne rimangono in larga misura impenetrabili, e per questo i sistemi di intelligenza artificiale sono stati paragonati a «scatole nere»*" (p. 46).

In altri termini, l'uomo si troverà a confrontarsi con entità che, per quanto prive di immediata esperienza del reale, saranno depositarie di un'incommensurabile capacità di conoscenza digitalizzata del reale; e che, su questa base conoscitiva straordinaria e per di più a noi preclusa dall'intrinseca limitatezza delle potenzialità umane, avranno anche una sovrumana capacità di elaborare risposte e decisioni dotata di loro propria originalità; e che, infine, nella misura in cui la loro volontà troverà concreta applicazione, potranno condizionare e modificare la stessa realtà,

e dunque, in definitiva, noi stessi. *“I computer potrebbero imparare, condividere e scoprire nuove azioni e nuovi obiettivi in un modo che va oltre la nostra esperienza”*, e non sappiamo se *“gli output di queste reti saranno intellegibili dagli esseri umani”* (p. 71).

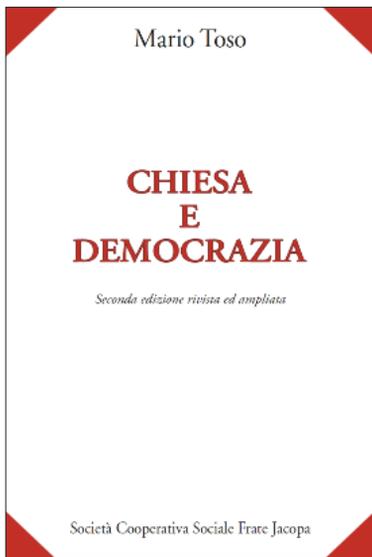
E allora, secondo gli Autori, in specie nei quattro *“ambiti fondamentali”* che essi indagano - cioè **politica, sicurezza, prosperità e scienza** - potrebbero emergere due approcci per così dire antagonisti, ma egualmente destinati a sancire il fallimento dell'uomo: da un lato quello della passiva accettazione del ruolo decisionale attribuito alle macchine, con la conseguente subordinazione dell'essere umano sino al rischio della sua stessa estinzione; e quella dell'integrale rifiuto delle capacità potenziali offerte dalla macchine, con il conseguente bando dell'IA, ma con il rischio di giungere egualmente alla nostra estinzione qualora non fossimo capaci di affrontare, in assenza del sostegno offerto dall'IA, i *“rischi esistenziali che sta affrontando la nostra specie”* (p. 72) (a partire dalla sfida climatica).

Di fronte a queste prospettive estreme, in ciascuno dei predetti quattro ambiti gli Autori offrono soluzioni intermedie e che costituiscono la premessa per la complessiva *“strategia”* che è suggerita nel capitolo conclusivo: non rifiutare a priori, ma accettare la coesistenza tra uomo e dell'IA - nel senso quindi della *“coevoluzione”* derivante da *“un nuovo inizio”*, *“da una nuova fase”* del *“ciclo della creazione”* - seppure condizionando quest'ultima al necessario *“allineamento”* con *“la nostra stessa essenza”*. In definitiva, *“se siamo intenzionati a legarci con questi esseri non umani e comunque a mantenere indipendente la nostra umanità”*, dobbiamo rendere *“sicura”* l'IA nel senso di condizionarla al rispetto della *“doxa”*, ossia del *“codice della verità umano, distintivo della nostra specie”* (p. 168). Si tratterebbe, soprattutto, di inserire nell'IA *“norme etiche globalmente inclusive”*, una *“fatica erculeo”*, riconoscono gli Autori stessi, tanto più che nessuna cultura accetterà di subordinarsi alle regole altrui. In definitiva, si dovrebbe individuare un canone fondamentale di *“umanità”*, che gli Autori colgono in un concetto di *“dignità”* che, considerata la complessità del tema, appare in vero piuttosto limitato e quindi, a nostro avviso, non sufficientemente adeguato (p. 179).

Lasciando da parte ogni considerazione sui richiami alla *“nuova genesi”* (p. 187) che sembrano presenti soprattutto a mo' di giustificazione estetica dell'evocativo titolo dell'intera opera, appare interessante rilevare che nella predetta strategia riecheggiano, anche se non espressamente richiamate, le parole più volte pronunciate da Papa Francesco sulla necessità di una visione etica da porre alla base dell'indispensabile regolazione dello sviluppo e dell'intelligenza artificiale. Viceversa, appare assai sfumato nel pensiero degli Autori il ruolo che gli Stati democratici dovrebbero esercitare rispetto allo sviluppo e all'impiego dell'IA: è vero che gli Autori acconsentono soltanto ad un'IA *“allineata con i valori umani”* in quanto sottoposta ad un *“regime tecnico-strategico affidabile”*, ma gli *“input democratici”* dovrebbero limitarsi a *“insegnare una linea morale di base alle macchine dotati di intelligenza artificiale”* (p. 174). Non quanto sarebbe probabilmente necessario, a ben vedere.

In conclusione, il libro appare interessante e originale sia nell'impostazione, che nell'argomentazione delle tesi esposte con una ricca documentazione a supporto. È senz'altro, poi, un utile strumento per comprendere che anche nelle *“alte sfere”* non mancano fondate preoccupazioni rispetto ad un fenomeno di grandissimo impatto per ogni persona e per l'intera collettività umana, e sul quale ha subito richiamato l'attenzione anche Papa Leone XIV. Forse, poi, l'approccio complessivo che pervade l'intera opera appare sin troppo improntato a quel *“realismo incorporante”* che ispira spesso l'analisi politico-diplomatica; così come non sono sempre condivisibili i percorsi attentamente suggeriti ma non senza qualche difficoltà nel ritrovamento dei singoli punti di equilibrio. In ogni caso, l'opera rappresenta un tentativo dall'innegabile valore intellettuale, e rafforza la convinzione che ad ogni livello occorre moltiplicare gli sforzi per impedire che l'IA si diffonda in modo incontrollato, non trasparente e potenzialmente dannoso.

Giulio M. Salerno  
Professore UNIMC



MONS. MARIO TOSO, *Chiesa e democrazia, Seconda edizione rivista ed ampliata*, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 2025.

Il volume che ora viene presentato al giudizio del lettore è un bell'esempio di lavoro intellettuale nel senso attribuito a questa espressione dal card. John Newman. Con non comune maestria, Toso è riuscito a tenere insieme, in armonia, una varietà di prospettive di studio, da quella teologico-morale e quella politico-filosofica, a quella socioeconomica. Scritto in maniera esemplarmente chiara, *Chiesa e Democrazia* (Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Seconda edizione rivista ed ampliata, Roma 2025) sarà certamente apprezzato da quanti amano essere stimolati a pensare in modo libero senza paraocchi. Il filo rosso che tiene uniti i vari capitoli è la crisi profonda, iniziata mezzo secolo fa, della democrazia quale modello di ordine sociale nei paesi dell'Occidente avanzato e l'apporto decisivo che la Chiesa-popolo di Dio è in grado di offrire per il suo superamento.

In quanto segue, intendo fissare l'attenzione su tre questioni specifiche che questo saggio pone alla nostra responsabile attenzione. Con ammirevole coraggio intellettuale, Toso affronta il dilemma in cui si dibatte la Chiesa di oggi: se vuole restare fedele al suo fondamento deve affermare con forza che il cristianesimo non è riducibile ad un'etica; al tempo stesso però per affermare nel mondo la sua cogente rilevanza, la Chiesa deve saper declinare il suo messaggio sul fronte dell'etica, mostrando quali implicazioni di ordine pratico discendono dall'accoglimento dei principi, sempre gli stessi, del Cristianesimo. Invero, come è stato ribadito più volte, anche alla Settimana Sociale di Trieste del luglio scorso, l'Evangelo è bensì un messaggio di speranza, ma non esclude, anzi esige che ve ne siano altri. Nello svolgere la sua missione, la Chiesa cerca e incontra la risposta di un soggetto tra le onde della storia. Come viva quest'uomo, quali siano le sue possibilità di realizzarsi non sono fatti estranei e indifferenti alla evangelizzazione, poiché da essi dipende la risposta che l'uomo darà. Ecco perché la Chiesa - insiste Toso - non può non interessarsi alla sorte dell'uomo in questo mondo e alla sua piena fioritura. È contro la ricorrente tentazione di un nichilismo generatore della sindrome, oggi dilagante, della solitudine esistenziale che l'Autore di questo libro si scaglia con decisione, riaffermando le ragioni proprie della Dottrina Sociale della Chiesa, che inizia dalla ben nota Lettera a Diogneto (II sec.) e dalla pubblicazione dell'importante saggio di Basilio di Cesarea (*Sul buon uso della ricchezza*, 370).

Una seconda questione, strettamente collegata alla precedente, è quella che concerne l'impegno in politica dei cattolici, un tema al quale tante pagine del libro sono dedicate. (Si badi di non confondere la politica, che secondo Aristotele appartiene alla "ragion pratica", con la partitica che nasce nel XIX secolo, al seguito dell'Illuminismo, e che appartiene alla ragion tecnica). Distinguendo tra comunità cristiana e comunità civile, in quanto appartenente ad entrambe, il credente non può eludere il problema di come armonizzare le due appartenenze, dal momento che i principi fondativi delle due comunità sono diversi e così pure le loro regole di funzionamento. Per il non credente, un tale problema non esiste. Il fatto - riconosciuto e ribadito più volte da papa Francesco - della fine della cristianità dell'epoca moderna, ci obbliga ad affrontare la questione della armonizzazione nel pieno rispetto del principio di laicità che, come noto, è creazione del Cristianesimo. (L'Illuminismo ha dato vita, d'altro canto, al principio laicista). A scanso di equivoci, conviene sempre ricordare la differenza tra Cristianesimo e cristianità: quest'ultima è l'involucro storico, e dunque transeunte, del primo.

Il teologo Henry De Lubac ha scritto che il cristiano che non si interessa di politica - non di partitica - non è fedele al Vangelo. A tale proposizione mi piace affiancare tre dichiarazioni recenti di altrettanti Pontefici. “La politica come servizio è una via della Carità: volete amare gli altri? Fate politica” (Paolo VI). “Sogno il ritorno *diretto* in politica dei laici cattolici”. (Benedetto XVI, corsivo aggiunto). “Un buon cattolico si immischia in politica, offrendo il meglio di sé”. (Francesco). Non v’è bisogno di commenti, se non per suggerire due conseguenze derivanti dalla non presa in considerazione di tali autorevoli ammonimenti. Per un verso, il *babelismo* (per usare la felice espressione di J. Maritain) del mondo cattolico; per l’altro verso, il fatto che i cattolici sono spesso percepiti come una sorta di lobby a difesa di determinati obiettivi, e non invece come una comunità di persone portatrici di un progetto di trasformazione della società che trae il suo slancio vitale dai principi della Dottrina Sociale della Chiesa. Le lobby - di “destra”, di “sinistra” o di altro ancora - se possono ottenere vantaggi nella anticamera della partitica, sono sempre perdenti a lungo termine per la semplice ragione che non sono in grado di organizzare, o non vogliono organizzare, i canali di trasformazione degli interessi della cittadinanza verso le forze partitiche in quanto esse non perseguono l’interesse generale. Un caso di studio interessante ci viene dal nostro mondo cattolico che si è autoinflitto, nell’ultimo quarantennio, una duplice illusione: quella di poter essere il lievito che entra nella pasta delle diverse formazioni partitiche per condizionarne, almeno in parte, i programmi, pur non superando la soglia critica oltre la quale si può, essere efficaci; quella di poter esercitare con successo il potere come influenza, a prescindere dal potere come potenza. Davvero pie illusioni, come i fatti si sono poi incaricati di dimostrare.

Chiudo il punto con un esempio chiarificatore. Il Cristianesimo non può considerare la democrazia liberale come l’unico ordine politico definitivo da incoraggiare, perché tale ordine contiene il rifiuto della politica delle virtù. In altro modo, le strutture della democrazia liberale sono basate sull’idea che le virtù e il dono come gratuità possono essere considerati politicamente e socialmente ridondanti. Avallare un’economia del dono significa affermare l’esigenza che la fraternità sia il test della legittimità politica e la carità il criterio della cittadinanza. Non è sostenibile la società in cui si estingue la fraternità e non c’è pubblica felicità in quella società in cui esiste solamente il “dare per avere” oppure il “dare per dovere”. Ecco perché né la visione liberal-individualista del mondo, né la visione statocentrica della società sono guide sicure per farci uscire dalle secche dell’epoca presente. È d’interesse far presente che J. Habermas, nel suo saggio del 2024, ha insistito sul fatto che le democrazie contemporanee hanno eroso il loro fondamento etico, suggerendo come cosa inevitabile il ritorno al pensiero religioso. “Il Cristianesimo, e nient’altro - ha scritto il filosofo tedesco - è l’ultimo baluardo della libertà, della coscienza dei diritti umani e della democrazia. Continuiamo ad abbeverarci a questa fonte”.

Passo, infine, alla questione che occupa un posto centrale nell’analisi del Nostro: la crisi della democrazia quale si è venuta manifestando nel corso dell’ultimo mezzo secolo. Tre le patologie all’origine del triste fenomeno: la ipertrofia della finanza globale; la concentrazione di ricchezza mai registrata nei secoli passati; il disallineamento tra mercato capitalistico e principio democratico. A proposito del primo fattore causale, Toso non manca di sottolineare il processo di crescente finanziarizzazione dell’economia, un processo che si è imposto all’attenzione dei più, facendo credere - senza alcuna prova - che i mercati finanziari sarebbero assetti istituzionali in grado di autoregolarsi e ciò nel duplice senso di assetti capaci di darsi da sé le regole del proprio funzionamento e di farle rispettare. Il punto che merita una sottolineatura è che nelle economie di mercato di tipo capitalistico vi sono soggetti che creano valore e altri che non lo creano, ma se ne appropriano oppure si limitano a trasferirlo da un soggetto all’altro. Soprattutto la grande finanza (grandi banche, *hedge funds*, fondi di *private equity*, ecc.) mentre crea poco valore nuovo, ha la potente capacità di appropriarsi del *surplus* che altri agenti hanno generato: è questo il nucleo duro del *rent-seeking* finanziario, della ricerca della rendita che caratterizza l’attività di buona parte degli intermediari finanziari. Questo stato d’animo pressoché generalizzato ha fornito il carburante al meccanismo speculativo, il quale si è potuto avvalere di strumenti e tecniche con una “potenza di fuoco” mai vista in precedenza. Ma è evidente che una bolla speculativa

dalle proporzioni di quella scoppiata nel 2007-2008 mai si sarebbe potuta verificare senza quella “bolla mentale” che ha fatto credere che fosse possibile separare la creazione di valore dal lavoro produttivo. Donde il vergognoso aumento delle diseguaglianze sociali sia tra paesi sia tra gruppi di cittadini entro un medesimo paese. Eppure, il pensiero liberale classico, (si pensi a A. Smith, A. Tocqueville, J.S. Mill, F. Hayek) sin dai suoi albori, aveva avvertito la preoccupazione che una smodata concentrazione di potere economico avrebbe finito col sottomettere al proprio volere il potere politico e dunque la democrazia.

Ciò ci introduce immediatamente al disallineamento di cui sopra. È il capitalismo oligarchico, non più quello democratico, a permettere il progresso socio-economico e la liberazione della società, perché quella democratica è una pratica politica troppo dispendiosa e troppo “wokista”. Si leggano documenti recenti quali il “Manifesto del Capitalismo Oligarchico” scritto da P. Theil nel 2009, in California, e firmato da una potente pattuglia di super ricchi quali Vance, Bezos, Musk e altri; il Programma Scientifico del Claremont Institute, uno dei più efficaci “think tank” dell’ultraconservatorismo americano; il farneticante “Manifesto Tecno-Ottimista” di M. Andreessen, co-fondatore di Netscape, dell’ottobre 2023, per rendersi conto di quanto sta accadendo in questo tempo. Il linguaggio della liberazione è divenuto preda da parte di poteri che si ammantano per l’appunto di quel linguaggio. *Corruptio optimi pessima*: siamo di fronte a un sistema che riproduce le parole, i propositi dei liberatori, ma in verità schiaccia le realtà percepite come fragili e vulnerabili in nome di un privilegio di “scorciatoia” in ossequio all’ideologia prestazionale.

Restituire un’anima alla politica: è questo l’invito accorato che si trae dalla lettura di *Chiesa e democrazia*. Ci vogliono grandi cause, ancorché talvolta deviate dal loro alveo originale, per mobilitare le persone in gran numero. Non esiste forza politica, degna di questo nome, che non si rifaccia ad un’ispirazione. Perché mai l’ispirazione cristiana non dovrebbe avere cittadinanza nell’odierno spazio politico, al pari delle altre matrici culturali? Nella sfera della politica, la sfida per il cristiano è accorciare le distanze tra radicalità evangelica e azione pubblica.

È culturalmente attrezzato e spiritualmente preparato il nostro mondo cattolico per una tale missione? Ritengo proprio di sì, purché lo si voglia e si abbia l’onestà intellettuale di ammetterlo. Non posso terminare senza esprimere, ancora una volta, gratitudine profonda a mons. Tosò per il dono di queste pagine, il cui senso ultimo è quello di contrastare la credenza, oggi di moda, secondo cui non ci si sarebbe bisogno di pensare, perché ciò che conta è fare, funzionare. Ma se l’esistenza è solo funzionamento, tanto vale affidarsi alla “macchina”, che lo farà certamente meglio. Di qui il suggerimento del Nostro rivolto al mondo cattolico a riprendere la via del pensiero pensante, considerato che di pensiero calcolante ce ne è già troppo. Ha scritto Antoine de Saint Exupéry: “La perfezione non si ottiene quando non c’è più nulla da aggiungere; ma quando non c’è più nulla da togliere”. In *Chiesa e Democrazia* non c’è nulla da togliere.

Stefano Zamagni  
Università di Bologna



De la Higuera<sup>1</sup> C. e Iyer J.<sup>2</sup>, *IA per gli insegnanti: un libro aperto*, Deliverable del progetto Erasmus + AI for Teachers, 2023, pp. 272.

Un libro prezioso, che può venire usato come una sorta di manuale per l'uso intelligente e responsabile dell'intelligenza artificiale (IA) a scuola, con tanto di indicazioni d'uso e strumenti disponibili in aula. Il libro parla del progetto di ricerca "Intelligenza artificiale per insegnanti" che si è posto l'obiettivo di costruire un percorso di formazione degli insegnanti all'uso dell'IA nei contesti educativi in 5 Paesi diversi (Francia, Irlanda, Italia, Lussemburgo e Slovenia).

Come cambia il ruolo del formatore ai tempi della transizione digitale arrivata all'IA? Prendendo spunto dal concetto di "realtà aumentata", grazie all'IA ci troviamo di fronte a un "formatore aumentato" nelle sue potenzialità. Rifiutare apoditticamente la tecnologia è una scelta

sbagliata, in quanto la realtà digitale e quella naturale oramai sono interconnesse e gli allievi abitano quotidianamente la rete nei loro telefonini e nei loro computer: sbarrare l'accesso in aula all'IA non impedirà agli allievi di usarla una volta usciti dall'aula per studiare, per fare ricerche, per scrivere, per fare i compiti. Insomma: la scelta giusta da fare è quella di gestire la transizione digitale assieme agli allievi. Come? Utilizzando i dispositivi digitali a fini educativi e promuovendo una consapevolezza dei lati oscuri - leggi, manipolatori - dell'IA.

Il web è pieno di informazioni: siamo letteralmente bombardati da informazioni. Ma come reperire le informazioni rilevanti? Come verificare le fonti? Come spiegare agli studenti la fondamentale importanza di sapere dove cercare le informazioni? Per esempio, non esiste un unico motore di ricerca; le impostazioni dei motori di ricerca vanno impostate per decidere come mostrare i risultati. Il ranking dei risultati di ricerca è fortemente influenzato dagli inserzionisti che sponsorizzano i contenuti. Sarebbe una buona idea usare più motori di ricerca e non solamente Google, visto che non conosciamo i criteri utilizzati per selezionare i contenuti e questo riduce la nostra autonomia di ricerca: il ruolo di custodi della conoscenza - questo sono diventati i motori di ricerca - è in diretto conflitto con la loro natura di aziende private che dipendono dagli annunci pubblicitari per ottenere un reddito.

I dati personali: la loro protezione è fondamentale. Purtroppo, poco sappiamo su come vengono estrapolati i dati dalle nostre navigazioni in rete e come poi questi dati vengano usati contro di noi.

Tutto questo non cancella il fatto che l'apprendimento, oggi, è facilitato dagli strumenti digitali. Basti pensare ai cosiddetti sistemi di gestione dell'apprendimento (*Learning Management Systems*) che permettono di adattare i contenuti proposti dal formatore, calibrandoli sulle conoscenze e sulle abilità che l'allievo ha mostrato nei compiti precedenti. Adottando un approccio centrato sul discente, si può identificare, seguire e monitorare i percorsi dei discenti registrando i loro modelli e stili di apprendimento. Calibrando i contenuti sulle capacità e sul livello dello studente, si evita che quest'ultimo si trovi ad affrontare compiti che lo annoiano perché troppo semplici o lo frustrano perché troppo difficili. La motivazione e l'attenzione dello studente sono così a un livello adeguato e questo, alla lunga, può incidere significativamente sul tasso di abbandono.

Per fare un esempio, Moodle, i *Learning Analytics*, gli *Intelligent Tutoring Systems* sono sistemi di apprendimento adattivo basati sulle interazioni con gli studenti. Alcuni raccolgono informa-

<sup>1</sup> De la Higuera è Unesco Chair in Open Educational Resources presso l'università de Nantes.

<sup>2</sup> Iyer è ricercatrice presso lo Alan Turing Institute di Londra.

zioni anche da altri siti, soprattutto dai social media. Una volta disponibile un modello per ogni studente, la macchina calcola quali studenti sono simili tra loro e stima la probabilità che un determinato studente possa trarre beneficio da un'attività, un esempio o una domanda. Il libro svela altresì il funzionamento di Chat GPT, un modello linguistico addestrato con l'apprendimento profondo che calcola sul piano statistico la probabilità di una parola successiva all'interno di una frase, per poi continuare questo processo in modo da generare quantità di testo maggiori. Chat-GPT è multilingue, ma monoculturale dal momento che è stata formata su testi in lingua inglese, contenenti valori e pregiudizi culturali e poi allineata ai valori di un gruppo decisamente ridotto di collaboratori insediati negli Stati Uniti.

Inoltre, gli algoritmi stessi possono basarsi su dati poco affidabili e apprendere pregiudizi esistenti concernenti genere, etnia, cultura, disabilità, se non addirittura amplificarli. Per non parlare delle fake-news, che aumentano a seconda della popolarità dei loro contenuti. Il limite di Chat GPT? È un modello statistico basato su previsioni del passato, non sul futuro.

Quindi il formatore ha il compito di mettere in discussione i risultati di Chat GPT; perfino invitare gli studenti a scoprire gli errori di Chat GPT! Al contempo, ne può utilizzare le potenzialità per riformulare i propri corsi, introdurre nuovi argomenti, attività inclusive e rubriche di valutazione: il libro propone degli esempi concreti, come la creazione di un prompt di ricerca.

Ancora una volta, il pensiero critico è la soluzione contro l'omologazione degli algoritmi: responsabilità del formatore è quella di educare al pensiero critico, ovvero al distacco delle proprie convinzioni - magari rafforzate dalle polarizzazioni tipiche dei social media - e alla verifica delle fonti di una notizia.

Il libro è una risorsa open-source, quindi disponibile gratuitamente in rete.

Cristiano Chiusso  
Docente IUSVE



BECCHETTI L.<sup>1</sup>, *Guarire la democrazia. Per un nuovo paradigma politico ed economico*, Roma, Minimum Fax, 2024, pp. 132.

Un libro inaspettato: usando un linguaggio discorsivo e coinvolgente, l'autore ci porta dentro un percorso fatto di atti concreti che possiamo intraprendere nel tentare di cambiare il mondo e questo percorso ci appare finalmente pensabile, fattibile, percorribile. Un percorso di piccoli passi che parte inevitabilmente dalla consapevolezza di sé e del mondo.

Un libro che i formatori potrebbero trovare stimolante nel loro lavoro maieutico di educare, ovvero di tirare fuori il buono e il bello che c'è dentro gli allievi e far comprendere ai futuri cittadini del domani come il cambiamento sia possibile, auspicabile, praticabile.

L'autore, da economista, cita più volte papa Francesco e le sue encicliche "Laudato si'" e "Laudate Deum" come esempi da seguire nella costruzione di un nuovo

paradigma di economia civile, in contrapposizione alla dominante economia di mercato. Il libro si suddivide in 6 capitoli corrispondenti a 6 aree di indagine.

### La sfida climatica si può vincere?

All'inizio della rivoluzione industriale eravamo in pochi e con un tenore di vita nettamente inferiore a oggi; oggi siamo in tanti, con un tenore di vita nettamente superiore ad allora. Quindi abbiamo un problema: inquiniamo troppo.

Abbiamo 3 possibili soluzioni: la decrescita della popolazione, la riduzione dello stile di vita, l'efficienza energetica della produzione. Non ci resta che la terza opzione: sostituire il mantra della produttività con quello della circolarità. Perché abbiamo sino a oggi sfruttato la natura pensando che avesse infinite capacità di rigenerazione; adesso, invece, dobbiamo imitarne i processi, visto che in natura tutto si ricicla e nulla diventa scarto non più utilizzabile.

Bisognerebbe allora aumentare la quota di materia seconda (riuso, riciclo, rigenerazione dei prodotti già esistenti) e non di materia prima; aumentare i modelli di utilizzo dei beni fondati sulla condivisione e non sulla proprietà; aumentare la vita media dei prodotti; accelerare il passaggio dalle fonti fossili alle fonti rinnovabili.

### L'intelligenza artificiale ucciderà il lavoro?

D'accordo: molti mestieri moriranno e molti mestieri nasceranno. Ma il problema è il *mismatch*, ovvero la contemporanea e paradossale presenza di disoccupati e posti di lavoro vacanti e questo perché? Perché siamo impreparati: i percorsi formativi delle scienze economiche e delle scienze naturali a livello universitario sono tradizionalmente separati.

E a proposito di professori: ogni approccio repressivo è sbagliato. Se una delle professioni più importanti del futuro - già del presente, in realtà - sarà quella del *prompt engineer*, ovvero di chi sa interagire con l'IA, i docenti dovrebbero assegnare compiti a casa dove chiedono agli allievi di riportare il tracciato del loro dialogo con Chat GPT e giudicare se questo dialogo sia stato proficuo ai fini del compito assegnato ed evidenziarne le criticità. Per i formatori il suggerimento

<sup>1</sup> Becchetti insegna Economia Politica presso l'Università Tor Vergata di Roma ed è consigliere per i ministeri dell'Ambiente, delle Finanze e del Lavoro.

è di promuovere l'interazione allievo-IA anziché reprimerla: visto che sarà sempre più pervasiva, meglio declinarla in temini educativi.

Decisiva diventerà sempre più la formazione continua sul tema del *re-upskilling* delle competenze. Essenziale sarà la soddisfazione sul lavoro, che non può dipendere solamente dal fattore economico: la *procedural utility* è componente fondamentale delle preferenze umane - ovvero, il venire coinvolti in un percorso perché, quando ci sentiamo esclusi, remiamo contro. Importante, infine, è la possibilità di continuare a imparare attraverso il proprio lavoro.

### **Il voto col portafoglio cambierà il mondo?**

Perché gli elettori non premiano i partiti a favore della redistribuzione del reddito, in un mondo in cui gli 8 individui più ricchi del mondo possiedono gli stessi beni dei 3,6 miliardi di persone meno ricche del pianeta? Semplice: perché i più ricchi utilizzano la propria ricchezza e il proprio potere per finanziare le campagne elettorali e gli organi di comunicazione, in modo tale da far vincere la cultura e la politica in grado di mantenere lo status quo.

Ma se in politica si vota ogni tot anni, sui mercati noi votiamo tutti i giorni e quindi dovremmo comprare prodotti e servizi etici e sostenibili.

Peccato ci siano almeno 7 ostacoli: la mancanza di consapevolezza del cittadino; la responsabilità d'impresa è diventata una moda obbligata se le aziende vogliono continuare a vendere e quindi oggi sono tutte sostenibili e *green*; la mancanza di coordinamento tra cittadini, vedi la *collective action* che avrebbe tutt'altro effetto se, appunto, i cittadini si mettessero d'accordo nel farla; l'obiezione del prezzo, per cui solo alcuni possono permettersi di spendere di più per prodotti sostenibili o etici - va bene, ma allora tutti i soldi che spendiamo in spese voluttuarie?; la pigrizia, per cui la gente non cambia abitudini, anche se cambiare a volte non costerebbe nulla; il marketing, per cui aziende che fanno poco raccontano di fare molto, ce lo raccontano bene e ne hanno i mezzi; infine, la concorrenza posizionale, ovvero il desiderio di raggiungere lo status che vorremo avere e per questo compriamo a volte oggetti costosi per accedere a qualcosa che ci promette esclusività da mostrare agli altri.

### **Il paradigma economico può cambiare?**

Sì, perché l'economia comportamentale ci mostra come la felicità delle persone dipende in grandissima parte dai beni relazionali e questi comportamenti sono prevalenti rispetto all'unidimensionalità dell'*homo oeconomicus*. Al contrario di quest'ultimo, l'uomo che si riconosce nell'economia civile investe nelle relazioni: la sua razionalità è sociale e quindi decisamente superiore a quella individuale dell'*homo oeconomicus*.

Il dono è l'elemento più importante, che sta alla radice della generatività economica e sociale: per dono si intenda la capacità di fare qualcosa in più di quanto gli altri si aspettano da noi. Il dono genera gratitudine e stimola reciprocità, innescando il meccanismo della cooperazione.

Lo stesso vale per le imprese: l'economia civile promuove la biodiversità organizzativa d'impresa e dà vita a un modo di lavorare più ricco di senso e di soddisfazione di vita; lavorare in un ambiente dove le relazioni sono di valore, in cui il profitto è uno degli scopi d'impresa e non unico, dove la partecipazione ai processi aziendali è autentica e il dipendente non è solo un numero, in cui si crea un legame tra azienda e territorio che costituisce un bene intangibile, ebbene, tutto questo aumenta paradossalmente la produttività dell'azienda.

### **Una trasformazione della politica in Italia è possibile? I social media ne alimentano il dibattito o avvelenano i pozzi?**

Risposta alla prima domanda: sì, è possibile. Le cinque stelle polari della politica sono: libertà, democrazia, partecipazione, cittadinanza attiva, generatività e questo libro affronta proprio questi temi, dimostrando che sono obiettivi raggiungibili.

Risposta alla seconda domanda: sì e no. L'obiettivo dei social media è chiaro: catturare la nostra attenzione il più a lungo possibile – e il modo più efficace per farlo è quello di creare controversie e conflitti. E non dimentichiamo che sono gli algoritmi a decidere quanta evidenza dare a un post piuttosto che a un altro. Eppure, se i cittadini dell'economia civile si unissero in rete, senza bisogno di aderire a un partito o crearne uno nuovo, basterebbe che suggerissero risposte a chi fa politica e incoraggiassero chiunque si proponga di sostenerle.

I social media sono l'arena dove oggi si svolgono gran parte delle relazioni tra persone: qui possiamo esercitare la nostra missione di civiltà, contrastando il pensiero fondato sull'odio e comunicando soddisfazione e senso del nostro agire.

### **La felicità è possibile? Quali sono i suoi segreti?**

Quando raggiungiamo un risultato importante siamo molto felici, ma questa felicità non è permanente perché tendiamo ad abituarci alla nuova situazione al punto che, una volta raggiunta, aspiriamo a qualcosa di superiore.

La felicità è faticosa e richiede perseveranza, impegno, sforzo: le cose più belle della vita, quelle che danno soddisfazioni durature, sono i beni di stimolo, non i beni di confort: se i secondi sono beni materiali che danno soddisfazione immediata ma effimera, i primi non possono essere consumati perché, per potervi accedere, è necessaria la fatica di un precedente investimento. Ed è in quella gran parte della nostra vita che chiamiamo lavoro che dobbiamo e possiamo realizzarci ed essere felici.

L'uomo è un cercatore di senso e un essere relazionale: ogni suo tentativo di contrastare queste istanze lo conduce all'infelicità.

Cristiano Chiusso  
Docente IUSVE

In allegato a questo numero (2/2025)

## Appunti per Formatori

*Educazione finanziaria  
(a cura di Lamberti L.)*

L'educazione finanziaria funziona da anticorpo alla vulnerabilità economica, ma il livello di alfabetizzazione finanziaria in Italia resta basso.

I recenti dati di confronto internazionale dell'indagine sull'alfabetizzazione e le competenze finanziarie degli italiani (IACOFI) condotta dalla Banca d'Italia nel 2020 nell'ambito del progetto OCSE-INFED confermano l'urgenza di interventi formativi sui temi dell'educazione finanziaria.

La rilevanza del tema ha spinto la Fondazione CNOS-FAP ETS a sviluppare la proposta di un itinerario di educazione finanziaria rivolto agli allievi della IeFP come supporto per i formatori dediti all'educazione della cittadinanza attiva.

Modulo 1. Introduzione al credito e ai prodotti di finanziamento

Modulo 2. La finanza etica

Scaricabili dal sito web  
della Fondazione CNOS-FAP ETS  
[www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)  
nella sezione dedicata a Rassegna-CNOS