



CIOFS/FP

STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Atti del XIX Seminario di Formazione Europea

**COMPETENZE DEL CITTADINO EUROPEO
A CONFRONTO**

a cura della
Sede Nazionale CIOFS/FP



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale

seminario di
formazione europea

COMPETENZE DEL CITTADINO EUROPEO A CONFRONTO



PALERMO, Hotel Village Città del mare
6/8 Settembre 2007



Regione Siciliana



Città di Palermo



Assessorato al Turismo
Comune di Catania



Forma

Associazione Nazionale
Enti di Formazione
Professionale



Il coordinamento scientifico del Seminario è stato condotto da **Lauretta Valente, Angela Elicio e Fabrizia Pittalà** della Sede Nazionale del CIOFS-FP.

Il comitato scientifico del Seminario è stato composto da **Anna D'Arcangelo, Angela Elicio, Irene Gatti, Michele Pellerey, Fabrizia Pittalà, Olga Turrini, Lauretta Valente.**

Autori del volume sono:

Mariella Lo Turco, Giuseppina Barbanti, Santi Formica (cap. 1)

Lauretta Valente, Anna D'Arcangelo, Giuseppe Roma, Michele Pellerey (cap. 2)

Michele Pellerey, Gerald Bogard, Pasqualino Mare, Bruno Losito (cap. 3)

Pier Giovanni Bresciani, Vera Marincioni, Marina Rozera, Elena Maddalena, Alessandra Russo (cap. 4)

Savino Pezzotta, Maria Grazia Nardiello (cap. 5)

Rosangela Lodigiani, Claudia Donati, Rosaria Ventura (cap. 6)

Mario Tonini, Antonio Montagnino, Giorgio Santini, Emilio Gandini (cap. 7)

Stefania Stelzig, Riccardo Mazzarella, Pier Giovanni Bresciani, Domenico Sugamiele, Massimo Peron (cap. 8)

Il coordinamento editoriale finale è stato curato da:

Irene Gatti, Angela Elicio, Fabrizia Pittalà, Lauretta Valente

Si ringrazia **Paola Nicoletti** dell'ISFOL per il contributo alla realizzazione della bibliografia.

Si ringraziano gli Operatori della Formazione Professionale e rappresentanti del: CIOFS-FP Abruzzo, CIOFS-FP Basilicata, CIOFS-FP Calabria, CIOFS-FP Campania, CIOFS-FP Emilia Romagna, CIOFS-FP Friuli Venezia Giulia, CIOFS-FP Lazio, CIOFS-FP Liguria, CIOFS-FP Lombardia, CIOFS-FP Piemonte, CIOFS-FP Puglia, CIOFS-FP Sardegna, CIOFS-FP Sicilia, CIOFS-FP Toscana, CIOFS-FP Veneto.

INDICE

Premessa. **Lauretta Valente** - *CIOFS-FP* 7

1. Apertura del Seminario

- 1.1 - Saluti delle Autorità 11
Lauretta Valente - *CIOFS-FP* 11
Mariella Lo Turco - *CIOFS-FP Sicilia* 13
Giuseppina Barbanti - *Ispettorica FMA Sicilia* 15
Santi Formica - *Assessorato Lavoro, Previdenza Sociale, Formazione Professionale ed Emigrazione - Regione Siciliana* 17

PARTE I

2. Lo stato dell'arte in Italia

- 2.1 - Quadro di riferimento e contesto del seminario
Lauretta Valente - *CIOFS-FP* 27
- 2.2 - Le competenze del cittadino europeo nell'ambito dell'apprendimento permanente. **Anna D'Arcangelo**
Area Politiche e offerte per la formazione iniziale e permanente - ISFOL 30
- 2.3 - I contenuti base per la costruzione delle competenze del cittadino europeo alla luce degli obiettivi di Lisbona.
Giuseppe Roma - *Censis* 39
- 2.4 - Piste di lavoro transnazionale ed interistituzionale per la pianificazione formativa delle competenze del cittadino europeo.
Michele Pellerey - *Università Pontificia Salesiana* 52

3. Lo stato dell'arte in Europa. Confronto sulle competenze del cittadino europeo

- 3.1 - Introduzione. **Michele Pellerey** - *UPS* 63
 Intervengono:
- 3.2 - **Gerald Bogard** - *AEFP* 65
- 3.3 - **Pasqualino Mare** - *AEFP/Kchandel* 79
- 3.4 - **Bruno Losito** - *Università degli Studi Roma Tre* 87

4. Le iniziative e i programmi dell'Unione europea e dell'Italia per la promozione della cittadinanza attiva	
4.1 - Introduzione. Pier Giovanni Bresciani - <i>Università di Genova e Università di Bologna</i>	97
Intervengono:	
4.2 - Vera Marincioni - <i>Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale</i>	100
4.3 - Marina Rozera - <i>Agenzia Nazionale LLP - ISFOL</i>	106
4.4 - Elena Maddalena - <i>Agenzia Nazionale LLP di Firenze</i>	110
4.5 - Alessandra Russo - <i>Dipartimento Formazione Professionale - Regione Siciliana</i>	114
5. La costruzione della cittadinanza europea	
5.1 - La cittadinanza attiva in Europa: quali competenze formare. Savino Pezzotta - <i>Fondazione Sud</i>	125
5.2 - Il quadro nazionale più recente per la formazione di competenze spendibili nell'Ue. Maria Grazia Nardiello - <i>Ministero della Pubblica Istruzione</i>	134
PARTE II	
6. Il contesto della formazione professionale in Italia	
6.1 - Ridiscutere il nesso tra welfare, lavoro, formazione per una cittadinanza attiva. Rosangela Lodigiani - <i>Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano</i>	143
6.2 - Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? I primi risultati. Claudia Donati - <i>Settore Scuola - Censis</i>	153
6.3 - Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP della Sicilia. Rosaria Ventura - <i>CIOFS-FP Sicilia</i>	171

7. Le prospettive di sviluppo per la formazione professionale in Italia	
7.1 - Introduzione - Mario Tonini - <i>FORMA</i>	181
Intervengono:	
7.2 - Antonio Montagnino - <i>Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale</i>	185
7.3 - Giorgio Santini - <i>CISL</i>	188
7.4 - Emilio Gandini - <i>Scuola Centrale di Formazione</i>	193

PARTE III

8. Contributi dei Gruppi di Lavoro	
8.1 - Nuove competenze degli operatori della FP per la costruzione della cittadinanza europea. Stefania Stelzig - <i>ENAIIP</i>	201
8.2 - Le opportunità di progettazione per la formazione del cittadino europeo. Riccardo Mazzarella - <i>ISFOL</i> , Pier Giovanni Bresciani - <i>Università di Genova e Università di Bologna</i>	206
8.3 - Gli ambiti su cui costruire le competenze del cittadino: storia, diritto, multietnicità, religioni... Domenico Sugamiele - <i>Esperto in Sistemi Formativi</i>	209
8.4 - Il rapporto tra la costruzione delle competenze del cittadino europeo e le caratteristiche dei sistemi del lavoro, educativi e formativi. Massimo Peron - <i>CIOFS-FP Emilia Romagna</i>	214

PARTE IV

9. Bibliografia/Sitografia	223
10. Allegati	
- Decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 dicembre 2006	233
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006	242
- Le scuole per il 21° secolo - 11 luglio 2007	251

Premessa

La XIX edizione del seminario di formazione europea ha consentito la riflessione sul tema della cittadinanza europea nelle indicazioni e nei documenti diffusi dall'Ue.

Il documento sulle otto competenze del cittadino europeo ha costituito il punto di riferimento per i lavori.

L'applicazione nel contesto della formazione professionale richiede un impegno specifico. A partire dalla riflessione prodotta dal seminario, verrà pianificato un progetto di revisione delle linee guida del metodo formativo e l'aggiornamento, in rapporto alle linee dell'Ue, delle famiglie professionali che hanno costituito la base sperimentale per la pianificazione dei percorsi formativi e delle competenze di qualifica. Attualmente sono studiate 11 famiglie corredate dalle unità di apprendimento finalizzate a risultati-prodotti.

Gli Atti seguono una struttura prevalentemente fedele allo svolgimento dell'evento con alcuni pochi adattamenti per dare linearità ai contenuti con l'aggiunta dei documenti di riferimento.

Un ringraziamento a tutti i relatori il cui contributo è presente nel testo e a tutti gli intervenuti che potranno fare richiesta degli atti. Così come ringraziamo gli Enti di formazione professionale per il sostegno. In particolare ringraziamo le associazioni CONFAP e FORMA.

L. V.



1. APERTURA DEL SEMINARIO

1.1 - Saluti Autorità

Lauretta Valente

Presidente Nazionale CIOFS-FP

A tutti un cordiale benvenuto alla XIX edizione del Seminario di Formazione Europea.

Do il benvenuto anche a nome della presidente dell'Ente CIOFS, suor Margherita Dal Lago, che per motivi di cambio di sede non può essere presente, a nome della Associazione FORMA, il cui presidente, il prof. Michele Colasanto, è anche lui assente per motivi di famiglia, ma è qui presente per tutto il tempo dello svolgimento dei lavori il presidente del CNOS-FAP don Mario Tonini, che ricopre la carica di vicepresidente di FORMA e ne rappresenta l'Associazione; a nome dell'associazione CONFAP il cui presidente, l'ing. Attilio Bondone è invece qui tra noi e lo salutiamo.

Un saluto particolare alle autorità civili, religiose e politiche del territorio che sono presenti oggi e che ci visiteranno nei prossimi giorni, a Mons. Bruno Stenco, alla dott.ssa Russo che rappresenta l'assessore regionale Santi Formica annunciato nel depliant e che sarà presente domani nella tavola rotonda, all'assessore al turismo della città di Catania.

So che ci sono rappresentanti di diverse regioni e province d'Italia, porgo a tutti il nostro saluto e ringraziamento.

Non mi cimento a fare altri nomi perché non coprirei certo la totalità delle persone che hanno contribuito alla preparazione dell'evento, che sono presenti oggi e saranno presenti nei prossimi giorni.

Questo incarico lo espletano i rappresentanti del CIOFS-FP Sicilia, che naturalmente ringrazio assieme all'Ispettorato delle FMA della Sicilia, alla ispettrice suor Giuseppina Barbanti, per tutto il lavoro di preparazione e di sostegno profuso ed al CNOS-FAP per il contributo offerto.

Un benvenuto ed un ringraziamento speciale ai formatori e agli educatori presenti: grazie per quanto viene fatto a favore dei nostri ragazzi.

Una breve dedica ad alcune persone, in particolare: a suor Mariella Lo Turco, giovane neopresidente del CIOFS-FP Sicilia; a suor Concetta Cannone, presidente uscente, per il lavoro svolto con tanta dedizione e sacrificio per un considerevole numero di anni, al fine di dotare l'Associazione di una struttura organizzativa ed

operativa stabile e sistematica; all'anziana suor Maria Pironti, cui va il riconoscimento del carisma di fondazione del CIOFS-FP Sicilia ed infine a suor Elda Paradiso, che da alcuni giorni ci ha lasciato, per la sua dedizione ed il suo messaggio di impegno umano. L'Associazione nazionale ringrazia e serba un ricordo costante.

Prima di passare la parola alle Autorità desidero fare una breve presentazione dell'evento.

Quest'anno la struttura del seminario è organizzata in due tempi:

- i primi due giorni sono dedicati ai contenuti del tema: relazioni e tavole rotonde, gruppi di lavoro;
- la seconda parte è svolta dall'Associazione Forma ed è prevalentemente di tipo politico. L'intervento delle personalità sarà preceduto dalla sintesi dei lavori di gruppo e dalla presentazione di alcune ricerche curate di recente, i cui dati potranno essere presi in considerazione nei diversi interventi.

Auguro a tutti un lavoro proficuo e delle giornate serene!

Mariella Lo Turco

Presidente Regionale CIOFS-FP Sicilia

Con gioia in rappresentanza del CIOFS-FP Sicilia porgo, a tutti i partecipanti al XIX Seminario di Formazione Europea, il nostro saluto di accoglienza e di benvenuto nella calda e infuocata isola Sicula.

Il sole che illumina e riscalda possa riflettere su ciascuno di noi quella luce necessaria per rileggere l'esperienza metodologica acquisita e confrontarla con gli attuali costrutti teorico-pratici che sollecitano a proseguire il cammino della ricerca, dell'approfondimento e del confronto attivo per promuovere la Cittadinanza Attiva tanto auspicata dalla Comunità Europea.

Il fuoco della nostra Etna faccia bruciare la *politica d'intervento* di passione educativa e di coerenti azioni formative rispondenti alla formazione di "buoni cristiani e onesti cittadini" e alla promozione di una politica attiva del lavoro che valorizzi le ricchezze delle diversità personali e culturali.

Don Bosco e Madre Mazzarello, che hanno scommesso sullo sviluppo delle competenze personali e professionali e hanno implementato un sistema metodologico formativo fondato sui processi attivi di apprendimento, ci accompagnino e sostengano la nostra determinazione educativa.

Loro, nostri maestri e compagni di viaggio, ci aiutino a:

- lottare e scommettere sull'umanizzazione della cultura e delle professionalità,
- concretizzare proposte metodologiche e percorsi attivi di ridefinizione delle competenze professionali da spendere nell'attuale contesto socio-culturale,
- trovare audaci vie di dialogo con le istituzioni pubbliche e private per "pensare una formazione professionale" che risponda alle esigenze di sviluppo della nostra isola e alla promozione della persona nella sua totalità.

È questo l'augurio che voglio porgere personalmente a ciascuno di voi. I lavori, che stanno per avviarsi, siano fecondi e, per utilizzare un linguaggio evangelico, "portino frutti in abbondanza".

Vorrei, ancora, spendere una parola e ricordare sr Elda che - dopo aver lavorato tanto nella Formazione Professionale soprattutto nel territorio messinese - due giorni fa ci ha lasciate per vivere nella dimensione di Dio e guardare dal cielo l'opera per cui ha dato la vita *fin l'ultimo respiro*.

Lei donna audace, coraggiosa, intraprendente, attenta ai bisogni degli ultimi, abiti questi nostri giorni e chiedi al Buon Dio di benedirci nel lavoro di riflessione-confronto-studio, che siamo chiamati ad intraprendere.

Riporto il saluto di Fabio Fatuzzo, Assessore al Turismo del Comune di Catania: “desidero far giungere il mio più sincero augurio per il pieno successo del Seminario, unitamente alla mia stima per il lavoro portato avanti dal CIOFS-FP in Sicilia”.

Un saluto e un grazie va tutti. Buon lavoro.

La Madonna ci accompagni e ci prenda per mano nelle attuali e faticose scalate formative.

Giuseppina Barbanti
Ispettrice FMA Sicilia

Sono molto contenta di essere qui con voi. In questo momento rappresento tutte le Ispettrici d'Italia, che, con tanta attenzione, stanno seguendo i lavori di questo seminario e considerano la formazione professionale una delle opere più carismatiche e valide della nostra congregazione.

Sento di dire un grazie sincero per l'impegno, la competenza e la qualità con cui il nostro CIOFS-FP promuove la crescita dei giovani in Italia.

Aggiungo la mia soddisfazione per aver scelto la Sicilia come sede per questo seminario, una regione bella ma anche complessa e di difficile conduzione, soprattutto per quanto riguarda la formazione professionale.

Questo seminario vuole dare anche un contributo al dibattito in corso, nei nostri assessorati regionali, per portare a sistema l'obbligo all'istruzione, di cui la Sicilia ha proprio bisogno. Mi auguro che si possa percorrere veramente questo cammino, per il bene dei nostri ragazzi.

La formazione professionale ha l'impegno di promuovere la crescita della persona, di disporre degli strumenti necessari per costruire, gestire e far evolvere il proprio progetto personale.

Porgo un saluto alle autorità che sono qui presenti per essere intervenute ed un grazie anche per la collaborazione e l'aiuto per promuovere la qualità nei diversi percorsi formativi.

Quest'anno il tema del convegno ci porta a riflettere sulle competenze del cittadino europeo, in linea con le richieste del Parlamento Europeo e del Consiglio che ci sollecitano a prendere sempre più coscienza della internazionalizzazione delle economie, e come ciò porta a rapidissimi cambiamenti e impegna tutti a studiare le priorità, ad aggiornarci nelle competenze, per renderci capaci di gestire in modo costruttivo il cambiamento.

Tutto questo, a mio avviso, richiede uno sforzo, un punto di riferimento a livello europeo che offra la possibilità di assumere le competenze chiave, indicate dal Consiglio, come stimoli all'apprendimento permanente, per costruire un quadro d'azione coerente sia a livello comunitario che nazionale nel campo dell'istruzione e della formazione. Le decisioni del Parlamento Europeo sul tema, in particolare quelle del dicembre 2006, in cui è messa in risalto proprio la necessità di rendere i cittadini consapevoli della loro cittadinanza attiva in Europa, dei vantaggi che essa presenta, dei diritti e dei doveri, ci spinge a promuovere un'identità forte a livello europeo che migliori la tolleranza, la comprensione reciproca tra i cittadini

e promuova l'integrazione continua nella diversità delle culture.

La linea del Parlamento Europeo si pone in sintonia con il carisma di don Bosco e di Madre Mazzarello, figure educative che hanno fatto crescere i ragazzi proprio attraverso la formazione professionale e si sono impegnati a difendere e promuovere la vita, a considerare il lavoro come irrinunciabile per la crescita integrale della persona; a creare quel clima di famiglia fatto di cordialità, di attenzione costante e rispettosa dei giovani.

Oggi i nostri Centri di Formazione Professionale hanno proprio questa connotazione, danno molta importanza alla persona attraverso l'accoglienza, l'attività formativa, la ricerca costante di risposte adeguate ai bisogni di ognuno. Inoltre la formazione professionale è il luogo dove il ragazzo apprende gli elementi essenziali dei diritti e dei doveri e si sperimenta come cittadino partecipe.

Credo che queste considerazioni ci aiutino a comprendere sempre più l'importanza dell'impegno professionale, della qualità di gestione dei progetti per promuovere la formazione integrale dei giovani e comprendere le specifiche connotazioni europee che diventano un valore aggiunto a quello che è già il nostro impegno di formazione per una cittadinanza attiva.

È importante sviluppare quelle competenze che aiutano a valutare i contesti sociali, culturali, politici e religiosi dove si opera, ad essere presenti là dove si prendono le decisioni per la realtà giovanile e a dedicare tempo e risorse materiali e spirituali per il bene dei giovani.

Ringrazio ancora per questo seminario, vi auguro che porti veramente una svolta in positivo nella realtà siciliana, affinché, come in altre regioni d'Italia, i giovani possano trovare la giusta collocazione e raggiungere il desiderio di imparare e promuovere la professionalità.

Buon lavoro e auguri a tutti.

Santi Formica

Assessore del Lavoro, della Previdenza Sociale, della Formazione Professionale e dell'Emigrazione - Regione Siciliana

Il tema della formazione ha acquistato anche nella nostra Regione una nuova rilevanza strategica in conseguenza del consolidamento di orientamenti normativi e prassi contrattuali che interconnettono formazione ed occupazione, ed ampliano le risorse finanziarie disponibili.

Le imprese sono impegnate in processi di cambiamento sotto la spinta della globalizzazione dei mercati e delle innovazioni di processo che determinano bisogni nuovi di qualificazione e formazione delle persone.

La rinnovata attenzione alla dimensione locale dello sviluppo, l'introduzione dei patti territoriali e l'impianto del disegno complessivo di riforma del sistema scolastico e formativo, creano le condizioni per una più forte azione di sostegno non soltanto dei processi di innovazione ma anche della lotta contro l'esclusione di larghe fasce della popolazione dalle conoscenze e dai saperi.

Sicuramente il sistema formativo siciliano ha la necessità di un supplemento di coerenza soprattutto in riferimento alle sperimentazioni, che negli ultimi anni a livello nazionale sono state portate avanti con risultati importanti sia per quanto attiene alla certificazione delle competenze sia per quanto attiene ad una più generale opera di ridefinizione e, se può passare il termine, standardizzando le famiglie professionali e le qualifiche a cui i corsi sperimentali per l'assolvimento dell'obbligo formativo hanno dato vita.

L'esperienza del mondo salesiano e la stessa prassi operativa è stata tra l'altro una preziosa guida nella definizione del nuovo dispositivo amministrativo attuativo dell'accordo tra lo Stato e la Regione Siciliana per la realizzazione di una offerta formativa che consenta una scelta libera e responsabile da parte delle famiglie in merito ai luoghi e alle forme in cui fare assolvere ai propri figli il cosiddetto Obbligo di Istruzione.

Le cause del mancato sviluppo della Sicilia sono da ricercare nei seguenti fattori:

- eccessiva polverizzazione delle imprese;
- modello organizzativo poco orientato al mercato e con scarsa propensione all'innovazione tecnologica ed organizzativa;
- basso tasso nel livello di dotazione infrastrutturale;
- bassa capacità di penetrazione nei mercati esteri;
- atteggiamento passivo delle istituzioni locali;
- mancanza assoluta di politiche di rete.

Il livello di scolarizzazione risulta ancora basso rispetto ai valori nazionali. A fronte di un tasso nazionale di scolarità per gli istituti superiori dell'80%, il dato regionale si attesta al 72%, distante di 3,5 punti percentuali dal corrispondente valore del Mezzogiorno. Così pure il tasso di passaggio dalla scuola media alle superiori risulta più basso rispetto ai valori nazionali e del Mezzogiorno.

In questo contesto, si registra pure un notevole ritardo dovuto al forte tasso di dispersione scolastica, che in una graduatoria nazionale per provincia vede quelle della Sicilia agli ultimi posti. A tal proposito, è ormai dimostrata una stretta correlazione tra alti tassi di dispersione scolastica e fenomeni di criminalità minorile, in particolare nelle aree urbane.

Il sistema della formazione professionale appare appesantito da un gran numero di interventi e scarsamente collegato con il sistema scolastico da un lato e con il mondo produttivo dall'altro. Al tempo stesso, l'organizzazione attuale, basata su finanziamenti di enti esterni all'Amministrazione regionale e priva di un sistema di monitoraggio, con una struttura rigida e un numero di formatori molto elevato, rende poco flessibile la programmazione degli interventi, mantiene alti i costi di gestione, non produce occupabilità.

Gli enti di formazione professionale, però, costituiscono un'opportunità da utilizzare nell'ottica di una riforma del sistema.

Altro elemento da tenere in considerazione sono le difficoltà strutturali della Pubblica Amministrazione ad interagire positivamente con i processi reali di sviluppo e il deficit di risorse professionali e di competenze strategiche in grado di supportare le istituzioni e le imprese nei processi innovativi.

Insieme alla significativa presenza di sottoccupazione e di lavoro sommerso, assume rilievo il problema del precariato giovanile legato alla Pubblica Amministrazione non solo per le risorse finanziarie assorbite, ma soprattutto per gli effetti distorsivi prodotti sul mercato del lavoro e per le gravi conseguenze che ne derivano dal punto di vista culturale e sociale.

Nel tentativo di superare alcune inefficienze del settore pubblico e introdurre, nel contempo, innovazioni nel settore dei servizi alla persona, si sono sviluppate negli ultimi anni significative esperienze di imprenditoria sociale nell'ambito di alcuni settori (servizi a domicilio, custodia dei bambini, aiuto ai giovani in difficoltà ai fini del loro reinserimento sociale), producendo positivi effetti a livello occupazionale, anche se per piccoli numeri.

Più in generale si nota un crescente interesse verso forme di vera e propria "economia sociale", di attività cioè non legate né all'intervento pubblico né al libero mercato, che vedono il pieno coinvolgimento del terzo settore. Va segnalata l'interessante progettualità nell'ambito di programmi di iniziativa comunitaria nel campo dell'occupazione e della valorizzazione delle risorse umane.

Il sistema economico siciliano è caratterizzato dalla presenza di un tessuto di PMI che si trovano sempre più ad operare in un mercato globale, nel quale la conoscenza delle informazioni di varia natura costituisce elemento essenziale per la crescita e la redditività, ma vi è una carenza di centri di trasferimento tecnologico alle PMI e manca quel necessario collegamento tra idee imprenditoriali e ricerca; università, enti e strutture difficilmente operano per produrre e trasferire tecnologie in stretta collaborazione con gli utenti adeguandosi alle loro esigenze. Inoltre, fra i nodi del sistema scientifico e tecnologico sul territorio siciliano, si individua una insufficiente dotazione del sistema infrastrutturale e una carenza di infrastrutture di comunicazione telematica per il trasferimento di tecnologie e di capacità di innovazione delle PMI isolate.

Le imprese siciliane, se innovano, tendono a privilegiare innovazioni incrementali. Inoltre, l'innovazione si acquisisce molto di più (81,8%) attraverso l'acquisizione di beni capitali che mediante la spesa per ricerca e sviluppo (18,2%).

È opportuno al contempo segnalare alcuni elementi innovativi che mostrano una possibile inversione di tendenza. In particolare si evidenziano:

- la vitalità di una nuova soggettualità sociale capace anche di progettare e gestire interventi contro il degrado e l'esclusione sociale;
- la crescita della scolarizzazione delle donne;
- la diffusione di esperienze significative di educazione alla legalità nelle scuole;
- un nuovo protagonismo delle istituzioni locali nel campo delle politiche sociali.

A queste si vanno affiancando nuove forme di esclusione, soprattutto nell'area delle nuove generazioni (infanzia e giovani) e nell'ambito delle famiglie. Le caratteristiche del nuovo disagio sono di natura e di origine sia socioculturale che economica (disoccupazione e povertà) e investono tutto il territorio nazionale, ma sempre di più il meridione. Ad aumentare disagio ed esclusione contribuiscono anche trasformazioni socioculturali, per cui il proprio territorio (il quartiere, il comune) non è più un punto di riferimento e di socializzazione per le persone. Le relazioni interpersonali, gli spazi fisici d'incontro, il sistema di reti di convivenza comune e collettiva, oltre che familiare, di sostegno reciproco sia di ordine pratico che affettivo, di accoglienza e di solidarietà si sono andate frantumando. Flessibilizzazione e precarietà delle forme di lavoro, espulsione dal mercato del lavoro, insorgenza sempre più massiccia di forme di lavoro sommerso e nero, sostanziali iniquità degli ammortizzatori sociali (in grado di sostenere a macchia di leopardo solo alcune categorie più forti), disgregazione di nuclei familiari e del tessuto di sostegno solidale nei territori, sono tutti elementi che acquisiscono anche il problema delle pari opportunità.

La cifra e il senso di una nuova policy

Una nuova policy deve avere come obiettivo il miglioramento delle strutture, dell'offerta e dei servizi dei sistemi territoriali della formazione professionale, del lavoro, del terzo settore e sociale tramite la realizzazione di nuovi dispositivi di intervento flessibili, finalizzati, vincolati ai bisogni, integrati con misure di politica attiva dell'occupazione ed orientati ai processi di sviluppo del territorio e delle risorse umane.

I risultati attesi possono essere indicati nei seguenti termini:

- un catalogo, definito e sperimentato, di dispositivi di intervento e di risorse di formazione, di orientamento e di accompagnamento che possono contribuire a innovare aspetti sostanziali dell'offerta di servizi della formazione professionale;
- una metodologia di valutazione della qualità della nuova offerta di servizi della formazione professionale basata sulla definizione di standard di qualità delle strutture, dei processi e dei prodotti;
- una rete territoriale di servizi formativi intesa come laboratorio permanente di mantenimento e di diffusione dell'innovazione.

Vengono così delineate tre complementari linee di lavoro.

1. La concezione, l'organizzazione e la sperimentazione di nuove offerte della formazione professionale (servizi, processi e prodotti) in relazione, in particolare, all'integrazione dell'offerta formativa con le politiche dell'occupazione e al riorientamento delle azioni formative a filoni progettuali strategici.

La concezione e la sperimentazione di nuove offerte della formazione proposte nel progetto si riferisce in particolare a due linee di intervento considerate prioritarie:

- lo specifico sostegno formativo alle politiche attive dell'occupazione e l'applicazione di dispositivi formativi come strumenti di politica attiva dell'occupazione;
- la formazione come veicolo di generazione di attività e servizi, nonché di orientamento ai processi di sviluppo socio-economico e delle risorse umane.

In merito all'integrazione con le politiche dell'occupazione si propone lo sviluppo delle misure richieste dalla SEO e dalle nuove linee direttive del P.O.R. Sicilia FSE 2007-2013.

Per queste esigenze proprie delle politiche dell'occupazione si dovrà elaborare e sperimentare, anche ispirandosi a criteri di rafforzamento effettivo delle pari opportunità per i soggetti deboli e di valorizzazione della differenza di genere,

nuovi dispositivi formativi da coniugare con le misure attive di politica dell'occupazione:

- percorsi di orientamento e di accompagnamento al lavoro di giovani e disoccupati di lunga durata integrati con servizi - definiti d'intesa con le imprese di inserimento - di *counseling* professionale, di sostegno socio-pedagogico, di *guidance* e di *tutorship* nelle fasi di inserimento lavorativo;
- metodologie di bilancio, valutazione, certificazione e valorizzazione delle competenze e di accompagnamento delle carriere professionali dei soggetti esposti a rischio di disoccupazione di lunga durata;
- percorsi di orientamento, *counseling*, formazione e di supporto al *self-employment*, al lavoro autonomo e alla creazione d'impresa;
- sviluppo di servizi, metodologie e strumenti di supporto formativo alle diverse forme di formazione iniziale in azienda (apprendistato, contratti di formazione-lavoro, tirocini formativi, borse lavoro, etc);
- sviluppo di modelli di orientamento, alternanza formazione lavoro, riqualificazione e aggiornamento professionale nell'ottica della formazione lungo tutto il corso della vita, specificamente orientati a soggetti esposti a rischio di disoccupazione di lunga durata.

Il riorientamento delle azioni formative dalle qualificazioni a filoni progettuali strategici e lo sviluppo della progettualità formativa si propongono di:

- identificare e definire filoni progettuali strategici dell'innovazione della società europea e i loro caratteri essenziali distintivi;
- elaborare modelli progettuali, dispositivi operativi e specifiche caratteristiche di qualità;
- progettare nuovi servizi di supporto per filoni progettuali dell'innovazione della società europea quali:
 - sviluppo locale e valorizzazione di risorse territoriali;
 - creazione di lavoro, generazione di attività e promozione di impresa;
 - servizi per il lavoro (orientamento, inserimento, accompagnamento);
 - servizi per i sistemi educativi;
 - esclusione ed inclusione sociale;
 - società dell'informazione.

Si tratta di processi strategici che:

- coinvolgono soggetti diversi in reti territoriali e, quindi, chiedono alla formazione di interagire con saperi, competenze e modalità operative diverse;
- hanno bisogno di trovare nella formazione una risorsa di intelligenza strategica che garantisca progettualità complessiva ai processi e non solo qualificazione delle risorse umane coinvolte;

- coniugano radicamento territoriale e partecipazione a processi di globalizzazione e, quindi, richiedono competenze innovative nelle organizzazioni e nei soggetti coinvolti.

2. La determinazione di protocolli sperimentati per le nuove offerte e dei conseguenti riferimenti e standard di qualità delle strutture, dei servizi, dei processi e dei prodotti formativi.

L'innovazione dell'offerta della formazione professionale sopra prospettata comporta un miglioramento qualitativo complessivo del territorio coinvolto e l'acquisizione di nuove competenze da parte degli operatori.

Si tratta, in sostanza, di combinare l'approccio dell'innovazione con quello della qualità, perché la produzione di nuova offerta sia accompagnata dall'acquisizione di nuove competenze da parte degli operatori.

3. Definizione e realizzazione dei punti chiave della formazione e della consulenza intese come risorsa/intelligenza strategica dei processi di sviluppo in particolare del terzo settore.

Per questo, nel lavorare alle politiche dell'occupazione e ai processi di sviluppo locale, il progetto si propone di innovare gli ambiti di intervento a partire dai seguenti punti di riferimento:

- centralità all'orientamento al beneficiario,
- qualità delle competenze,
- governo della qualità del processo di formazione,
- molteplicità degli attori della formazione,
- erogazione/acquisizione delle competenze come risultato di una coproduzione,
- adozione di un approccio di prevenzione,
- attivazione di un dispositivo di misurazione.

PARTE I



2. LO STATO DELL'ARTE IN ITALIA

2.1 - Quadro di riferimento e contesto del seminario

Lauretta Valente

Presidente Nazionale CIOFS-FP

L'iniziativa di dare vita ad un seminario annuale di riflessione e di formazione europea, che coinvolga le persone che operano nella formazione professionale, giunta quest'anno alla XIX edizione, ha come obiettivo l'approfondimento e lo studio dell'Europa dei cittadini nel contesto della formazione.

È pur vero che la preoccupazione dell'Ue è significativamente la competizione economica, ma forse è utile, anche dal punto di vista della formazione del cittadino, lavorare nella direzione di comprendere che la competizione economica passa, per l'Antico Continente, attraverso la propria storia, l'evoluzione della propria identità culturale, della antropologia elaborata, della ricerca scientifica, della storia del lavoro e della stessa interpretazione e valorizzazione dell'intero patrimonio di risorse di cui il continente dispone.

La motivazione specifica che ha spinto alla scelta del tema è dovuta all'attualità con cui gli obiettivi di cittadinanza sono tenuti presenti nei programmi dell'Ue 2007 – 2013. Le relazioni, le tavole rotonde e i lavori di gruppo offriranno possibilità di approfondimento.

La formazione professionale non poteva trascurare questo impegno, in particolare nel contesto di una iniziativa quale quella del seminario di formazione europea. Occorre comprenderne il significato, organizzare i contenuti, studiare opportune metodologie nel contesto specifico della formazione professionale.

Le otto competenze, di cui parla il documento dell'Ue, che costituisce il punto di riferimento per i lavori, dovranno essere consegnate ai destinatari finali, costruite, fondate.

Riteniamo che la formazione professionale abbia già profuso impegno e prodotto un buon lavoro di metodo riguardo al tema.

La formazione, l'educazione, l'istruzione sono toccate profondamente da questo aspetto del dibattito europeo. In particolare la formazione professionale che è chiamata a costruire un ponte tra il lavoro l'economia, la formazione delle persone.

Lo indica l'Ue, lo indicano le linee delle Istituzioni dei Paesi membri per l'impegno attuativo, lo impone la verifica degli obiettivi di Lisbona. E, non da ultimo, è richiesto dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio

del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/62/CE).

La formazione professionale, quale che sia il livello formativo di impegno non può trascurare in nessun caso la riflessione e la sperimentazione applicativa della raccomandazione.

Occorre comprenderne il significato studiare le metodologie adeguate.

Anche in questa occasione desidero sottoporre alla considerazione di tutti noi la linea fondativa di scelta metodologica operata dalla formazione professionale nel suo sistema di offerta formativa ed in parte già sperimentata.

Per rispondere alla domanda dell'utenza ed agli impegni caldeggiati dalla Ue, la formazione professionale si è impegnata a strutturare un impianto metodologico a favore di un sistema di competenze.

Questo vuol dire aver trasposto l'accento dall'egemonia delle discipline ad un approccio di riferimento operativo, reale, non soltanto didattico, motivante l'interesse di una significativa percentuale della domanda, che non riesce a trovare applicabilità e impegno in una *ratio* prevalentemente teorica e deduttiva. Non vuol dire non tener conto delle discipline che costituiscono ancora il fondamento del sapere. In questa scelta di analisi epistemologica del metodo le discipline hanno due compiti: sorreggere la costruzione delle competenze, contribuire alla costruzione della sistematicità e della organicità dei saperi sia in rapporto alle competenze stesse che in rapporto alla costruzione del patrimonio della persona, che di per sé costituisce competenza. Ciò comporta il buon utilizzo della lingua e delle conoscenze e applicazioni della matematica, ed altri aspetti indispensabili dei saperi. Vuol dire però arrivarci attraverso una scelta epistemologica e metodologica diversa.

Vuole anche dire che l'assolvimento della domanda formativa ha bisogno della diversificazione dell'offerta, di una *ratio* più legata alla indagine deduttiva con più ampie possibilità di utilizzo di metodi sperimentali, che aggancia le discipline a compiti applicativi. Una *ratio* centrata su competenze operative che costruisce la conquista dei saperi attraverso l'applicazione concreta dei saperi stessi e l'esercizio delle competenze reali. Quanto detto richiederebbe, come la sperimentazione nel contesto della formazione professionale sta avviando, un impianto organizzativo rinnovato, con una distribuzione delle discipline sistematiche in nuclei correlati agganciati a risultati-prodotti e con una diversa costruzione degli orari in contesti laboratoriali funzionanti e finalizzati. Non si tratta di abolire i licei, ma di offrire un'altra possibilità di scelta più congeniale e motivante ad una significativa percentuale della domanda.

La sfida è quella di ipotizzare un sostrato alla costruzione delle otto competenze chiave utilizzando le competenze stesse come base dove competenza è intesa

come sintesi di sapere e fare, come saper fare con quello che si sa. Occorre un lavoro alacre di ricerca pedagogica. Occorre dunque un appello alle università sensibili e competenti che sappiano lavorare e sperimentare con gli operatori, alle istituzioni.

A noi il compito di scalfire la curiosità delle menti ed il problema.

2.2 - Le competenze del cittadino europeo nell'ambito dell'apprendimento permanente

Anna D'Arcangelo

Dirigente Area Politiche ed Offerte per la Formazione Iniziale e Permanente - ISFOL

1. Apprendimento permanente: uno strumento per coniugare equità sociale e sviluppo economico

Il presupposto che nell'attuale e futura configurazione della società della conoscenza le persone possano e debbano usufruire di opportunità formative lungo il corso della loro vita non è una novità in sé. Già da alcuni anni infatti - almeno sul piano del dibattito culturale di livello europeo ed internazionale - si è radicata l'idea che il processo di apprendimento accompagni le persone senza soluzione di continuità nei vari passaggi e momenti della vita. Si è diffusa ormai la consapevolezza del senso di circolarità più che di sequenzialità degli apprendimenti, sia che essi maturino nelle sedi a ciò prioritariamente dedicate - scuola e formazione professionale, università - sia che questi avvengano nei luoghi di lavoro o nella vita quotidiana.

Se la strada dello sviluppo e dell'occupazione passa necessariamente per l'innovazione e la ricerca scientifica e tecnologica, se le sfide della competitività si vincono puntando sulla qualità dei prodotti, ne consegue che il valore sociale ed economico delle conoscenze e competenze possedute dalla popolazione riveste una importanza determinante. Emerge quindi il concetto di *lifelong learning* ed assume un posto di rilievo nella strategia europea per lo sviluppo economico e sociale: apprendimento permanente, ricerca e sviluppo devono saldarsi ed integrarsi tra loro nell'ambito di un sistema socio-economico che sia competitivo e, al contempo, sia in grado di salvaguardare la peculiarità dei modelli di *welfare* europei.

Oggi è in atto uno sforzo orientato verso tale direzione e la formazione delle persone lungo il corso della vita è ormai identificata come un elemento cruciale per creare, a livello europeo, un sistema economico e produttivo avanzato e, al tempo stesso, per favorire l'equità sociale.

Il potenziamento delle strategie di apprendimento permanente è inoltre fondamentale anche in relazione al tema dell'invecchiamento attivo della popolazione.

Gli attuali trend demografici evidenziano un consistente allungamento della vita media associato ad un forte calo della natalità; ciò porta con sé un fenomeno di complessivo invecchiamento della popolazione che implica un significativo cambiamento nelle aspettative e nelle esigenze di vita in età avanzata.

In stretta connessione con tale fenomeno si pone anche il progressivo invecchiamento della forza di lavoro, cui si associa una scarsa partecipazione a qualsiasi genere di attività formativa, con un evidente rischio di esclusione dalle dinamiche del mercato del lavoro ed evidenti ripercussioni sulla sostenibilità dei sistemi di *welfare*. A tale proposito, la Commissione europea ha stimato che, se non si riuscisse ad intervenire in modo efficace per un prolungamento della vita attiva e lavorativa, nel 2050 il rapporto tra pensionati e persone in età da lavoro passerebbe dall'attuale 24% addirittura al 50%. A tale riguardo va considerato inoltre che la permanenza nel mercato del lavoro è maggiormente garantita dal possesso di competenze aggiornate, non esclusivamente riferibili all'area tecnico-professionale in senso stretto. L'evidenza empirica richiama attenzione proprio sui livelli di qualificazione degli adulti: nel 2006 solo il 51% della popolazione italiana tra i 25 ed i 64 anni era in possesso di un titolo di scuola secondaria superiore, facendo registrare un forte divario con il dato medio europeo al 70%.

Appare dunque con chiarezza il nesso tra competitività, sviluppo e occupazione, come risulta altresì evidente la correlazione tra il conseguimento di questi obiettivi, il grado di istruzione e qualificazione della popolazione e la propensione dei singoli e del mondo produttivo ad investire in formazione. Una recente indagine ISFOL conferma come le difficoltà d'accesso ad attività formative riguardino in modo marcato i livelli più bassi di inquadramento e le professionalità medio-basse, in particolare gli operai e gli artigiani, e sia più evidente fra i dipendenti dei settori privati. Ne consegue che la partecipazione alle attività di formazione continua sia direttamente proporzionale al titolo di studio posseduto dal lavoratore: la media dei formati varia fra il 12,5% dei lavoratori con licenza elementare, il 39,2% dei diplomati e il 60,6% dei laureati.

Altri due fattori di divario nell'accesso alle attività di formazione sono rappresentati dall'appartenenza di genere e dalla distribuzione per età. Nel primo caso si rileva una evidente discriminazione di genere all'interno delle aziende private e tra i lavoratori autonomi, dove la differenza a sfavore della forza lavoro femminile è in media di oltre cinque punti percentuali.

Rispetto alla variabilità nella partecipazione ad attività formative in relazione all'età, si rileva una propensione delle imprese ad investire comunque sui livelli professionali elevati anche quando l'età è già avanzata, mentre non sembra esserci adeguato investimento in formazione per i meno qualificati, che in tal

modo risultano più esposti a rischi di obsolescenza professionale.

Tema collegato ai precedenti e non di minor rilievo è quello dell'apprendimento permanente come strumento di inclusione sociale finalizzato a rendere i soggetti attivi tanto professionalmente che nell'esercizio dei loro diritti di cittadinanza attiva.

Il concetto di apprendimento permanente travalica quello di *aggiornamento di competenze finalizzato al lavoro*, si amplia e diversifica verso un'accezione più estesa, fino a comprendere rientri in formazione di giovani ed adulti non qualificati, azioni formative per il superamento delle carenze in campo tecnologico, miglioramento delle competenze informatiche e linguistiche, ma anche temi quali informazioni sulla salute, sull'ambiente, sulla integrazione sociale e sulla fruizione di beni culturali.

Il quadro di riferimento si espande ed "apprendere sempre" diviene una questione di partecipazione democratica alla società civile, di benessere sociale e non solo una questione legata a valutazioni strettamente ed immediatamente economiche. Potenzialmente l'apprendimento lungo il corso di vita si rivolge ad un'ampia fascia di utenza rappresentata dalla popolazione adulta in generale; il suo campo di azione si riferisce alla cittadinanza attiva, ovvero al diritto al sapere in funzione della partecipazione alla vita sociale della collettività, allo sviluppo dei saperi di base e funzionali, da realizzare attraverso modelli e modalità di intervento anche diversi dalla tradizionale offerta corsuale.

I target di popolazione da coinvolgere vanno dai giovani che hanno superato l'età dell'obbligo formativo e sono privi di un titolo di studio o di una qualifica, alle donne motivate al rientro in formazione per lo sviluppo di un percorso professionale, ai cittadini che intendono acquisire abilità informatiche o aggiornare abilità linguistiche, agli immigrati per l'acquisizione di competenze nella lingua del Paese ospitante e l'inserimento sociale e lavorativo, all'aggiornamento di conoscenze e competenze degli over 45 con bassi livelli di istruzione e soggetti a forte rischio di espulsione lavorativa, senza dimenticare gli anziani, che possono fruire, grazie ad una maggiore libertà dai vincoli lavorativi e familiari, di aggiornamenti culturali utili a rafforzare il senso di partecipazione alla vita della collettività. Da non sottovalutare, infine, l'influenza positiva che un ampliamento delle conoscenze e competenze può indurre nelle formulazioni di atteggiamenti aperti alla integrazione sociale e culturale e, di conseguenza, come queste possano giocare un ruolo determinante nella lotta contro tutti i tipi di integralismi. In sintesi, riassumendo la definizione contenuta nella Comunicazione della Commissione UE del 2006 "Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere", l'apprendimento permanente riguarda tutte le forme di apprendimento intraprese dagli adulti dopo aver completato il ciclo iniziale di istruzione e formazione, è trasversale a tutti i momenti della vita e mira a conseguire obiet-

tivi di autorealizzazione, cittadinanza attiva, inclusione sociale, occupabilità e adattabilità professionale e si realizza negli ambiti formale, non formale ed informale e quindi nei sistemi di istruzione e di formazione, del lavoro, dell'associazionismo e delle infrastrutture culturali.

2. Le politiche comunitarie per l'apprendimento permanente

Da tempo le politiche comunitarie si muovono nella direzione di supportare con un quadro di riferimento complessivo l'attuazione di strategie adeguate a sostenere i necessari cambiamenti dei sistemi educativi e formativi.

A partire dalle conclusioni del Consiglio di Lisbona, laddove si sosteneva la necessità di nuove competenze di base da acquisire nel corso dell'apprendimento permanente per valorizzare al massimo il ruolo determinante della conoscenza nella società attuale, il concetto è stato reiterato da tutti i Consigli successivi e ripreso dalla rinnovata strategia di Lisbona del 2005. In particolare, i Consigli europei di Stoccolma (2001) e di Barcellona (2002) hanno sottoscritto gli obiettivi concreti da conseguire anche attraverso il Programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" il cui andamento è costantemente monitorato dalla Commissione Ue.

La Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" e la successiva Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente del 2002 richiamano la necessità di rendere attive misure per favorire il miglioramento delle competenze dei cittadini. I Consigli di Bruxelles del 2003 in materia di occupazione hanno messo in risalto il ruolo dello sviluppo delle competenze in relazione all'occupabilità e all'occupazione.

Sempre nel 2003 il Consiglio ha adottato i livelli di riferimento europei o parametri con lo scopo di rendere misurabili, attraverso l'individuazione di indicatori, i progressi registrati mediamente in Europa. Essi comprendono la capacità di lettura, la dispersione scolastica, il completamento dell'istruzione secondaria e la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente. È del 2004 la Relazione congiunta del Consiglio e della Commissione che indica l'opportunità di individuare riferimenti e principi comuni europei per sostenere la riforma dei sistemi educativi e formativi e dà priorità al quadro comune sulle competenze chiave.

Nasce così la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione europea del 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che, nel rispetto del principio di sussidiarietà, stabilisce un quadro di riferimento comune che ispiri e supporti le riforme dei sistemi degli Stati membri per sviluppare competenze chiave per tutti.

Secondo la Raccomandazione europea, le competenze chiave sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti di cui tutti i cittadini hanno bisogno

per lo sviluppo personale e sociale e fa esplicito riferimento sia alla formazione iniziale, sia a quella rivolta agli adulti, con particolare riguardo ai target che presentano maggiori bisogni di adeguamento delle competenze chiave.

Il quadro di riferimento individua otto competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, competenza nelle lingue straniere, competenze nelle scienze e tecnologia, competenza digitale, alle quali si aggiungono alcune metacompetenze quali imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditoriali, consapevolezza ed espressione culturale.

È proprio basandosi sui principi della Raccomandazione comunitaria che ha lavorato la Commissione di esperti relativa alle "Indicazioni sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione", producendo una riflessione propedeutica alla definizione del Regolamento relativo ai contenuti del biennio secondario superiore, oggetto di sperimentazione dal prossimo anno scolastico.

Strettamente connesso con il Quadro di riferimento delle competenze chiave e identificata come priorità per contribuire alla Strategia di Lisbona, la costruzione di un quadro europeo per le qualifiche (EQF) è stata confermata all'inizio del 2005 a Bruxelles come una delle linee di lavoro comune più cogenti e su questa base è stata avviata una consultazione tra gli Stati Membri. Nel settembre 2006 la proposta dell'EQF è stata poi approvata dalla Commissione ed è stato avviato il percorso che ha portato alla Raccomandazione del 2006. In base al quadro comune europeo ogni Paese membro realizzerà il Quadro nazionale delle qualifiche. Nel nostro Paese è attivo un Tavolo di lavoro aperto con le rappresentanze istituzionali e le parti sociali per la definizione degli standard professionali e formativi minimi che rappresenta un passaggio importante verso il riconoscimento delle competenze e la loro certificazione a livello nazionale.

3. I problemi aperti per il sistema educativo e formativo italiano

D'altro canto, di apprendimento permanente vi è sicuramente bisogno: il tasso di istruzione della popolazione italiana, nonostante i progressi registrati negli ultimi decenni e che riguardano la popolazione più giovane, nel suo insieme rimane deficitario. La partecipazione alle attività formative incide ancora troppo poco sull'innalzamento dei livelli di qualificazione della popolazione adulta.

A partire dal 2000, non si sono registrati i progressi attesi né a livello nazionale, né comunitario e, soprattutto, i maggiori tassi di incremento si sono avuti in quei Paesi in cui tradizionalmente la partecipazione era già elevata; inoltre, come noto, la propensione della popolazione 25-64enne a partecipare ad attività formative è direttamente proporzionale al livello di qualificazione posseduto, fatto che acuisce il forte rischio dell'esclusione sociale e lavorativa. I dati sulla partecipazione al

sistema educativo e formativo nel nostro Paese indicano la necessità di intervento in materia di *lifelong learning*. Basti pensare che ancora oggi il 4,5% dei quindicenni non possiede ancora la licenza media, solo sette giovani su dieci iscritti alla secondaria superiore si diplomano, novemiladuecentoventi giovani 18-24enni affrontano il mondo del lavoro senza aver conseguito un diploma o una qualifica (se nel 2006 l'Italia fosse stata in linea con i parametri di Lisbona il loro numero non avrebbe dovuto superare le 450.000 unità).

Situazione ancora più netta e preoccupante si registra sul fronte degli adulti; i dati relativi alle forze di lavoro indicano, infatti, la presenza di una consistente quota di popolazione attiva – in fasce centrali di età - in possesso al massimo del solo titolo di licenza media.

Se all'analisi dei dati appena richiamati si aggiunge che l'accesso alla formazione lungo il corso di vita segue un andamento, consolidatosi nel tempo, direttamente proporzionale al livello di qualificazione posseduto, sia per la partecipazione alla formazione permanente che continua, si evincono orientamenti marcatamente evidenti cui le politiche formative dovrebbero offrire un riscontro efficace, approntando alcune correzioni di fondo non solo alla programmazione degli interventi, ma anche alle politiche di sostegno e di accompagnamento per quelle fasce di utenza soggette a maggior rischio di esclusione sociale e professionale.

Alla luce di quanto detto, dunque, potenziare l'entità e la qualità dell'offerta di formazione permanente destinata anche alla popolazione in età avanzata corrisponderebbe a poter fornire a quest'ultima quegli strumenti culturali e professionali necessari ad operare scelte di più lunga ed attiva permanenza nel mercato del lavoro e, comunque, di efficace ed attivo esercizio dei diritti di cittadinanza e di benessere sociale.

Nei Paesi in cui è stato maggiormente sviluppato il sistema di formazione permanente si registra una sostanziale convergenza, espressa da precise normative, in merito al fatto che l'apprendimento in età adulta sia un *diritto della persona* e come tale vada sostenuto in tutte le forme in cui le istituzioni e gli attori sociali concordano di agire.

È evidente che per essere esercitato il diritto all'apprendimento permanente deve poggiare su una serie di elementi essenziali la cui combinazione organica costituisce per così dire il modello di riferimento delle politiche cui si ispirano gli atti ed i dispositivi. Non è difficile immaginare che all'obiettivo di ampliare l'accesso alla formazione deve corrispondere un modello di *governance* delle politiche pubbliche in cui le Amministrazioni assumano il ruolo di "regolazione" della qualità e della quantità di offerta e dell'incontro tra questa e la domanda, affidando al partenariato degli attori del sistema un ruolo determinante ai fini della realizzazione delle misure d'innovazione ed implementazione.

In altri termini e con chiarezza occorre affermare che senza uno sviluppo delle politiche dell'orientamento per l'età adulta, senza effettivi dispositivi di riconoscimento delle conoscenze e competenze maturate anche in contesti non formali e informali e la loro relativa certificazione, al di fuori di un quadro omogeneo di standard professionali, formativi e di qualità del sistema risulta quasi impossibile parlare di *lifelong learning*; come pure è impossibile pensare di realizzare politiche di formazione permanente senza il concorso dei partner sociali e di tutti i partner istituzionali coinvolti. Un lavoro di questo tipo rende necessaria la costruzione di un quadro nazionale delle qualifiche, in stretta relazione con l'*European Qualification Framework* (EQF) in grado di favorire la correlazione e la comunicazione tra diverse strutture e sistemi presenti nei Paesi europei per facilitare il riconoscimento e la trasferibilità di titoli e qualifiche rilasciate sia dai sistemi VET che dai sistemi di istruzione secondari e superiori.

In coerenza con l'adozione di una logica di *lifelong learning* nella concezione delle politiche dell'istruzione e della formazione, l'orientamento acquisisce progressivamente il ruolo di un supporto attivo alle scelte individuali, non più solo per i giovani, ma lungo tutto il corso della vita.

A questo proposito possiamo notare come nel nostro Paese, laddove sul versante dell'orientamento per i giovani le iniziative sono numerose e i soggetti che le svolgono molteplici, l'orientamento per la popolazione adulta risulta, nei fatti, assai meno oggetto d'attenzione da parte sia delle politiche, sia delle agenzie di servizio. La certificazione delle competenze comunque e dovunque acquisite e della trasparenza, è strettamente connessa alla possibilità offerta ai soggetti di far valere i propri saperi e di meglio definire i propri percorsi di apprendimento lungo il corso della vita.

Le riflessioni attuali pongono grande attenzione ad una logica di ampio respiro rispetto a questo tema, anche grazie ad un quadro di riferimento europeo che suggerisce la costruzione di un sistema di apprendimento permanente caratterizzato dalla visibilità dei percorsi, dal riconoscimento dei crediti formativi maturati nei diversi momenti della vita sociale e lavorativa.

Questo processo di costruzione che procede molto lentamente nel nostro Paese rispetto agli altri Paesi europei, necessita di un più consistente lavoro congiunto tra le istituzioni e il mondo professionale attraverso un intervento organico di costruzione di un sistema di riferimento condiviso a livello nazionale e regionale, in un'ottica di integrazione dei sistemi formativi e del lavoro, al quale - come già accennato - si sta lavorando.

In coerenza con l'adozione di una logica di *lifelong learning* nella concezione delle politiche dell'istruzione e della formazione, l'orientamento acquisisce progressivamente il ruolo di un supporto attivo alle scelte individuali.

Poco battute sono le strade relative all'organizzazione di servizi che favoriscono la conoscenza e l'accesso alle opportunità formative da parte di tutte le fasce della popolazione, implementando le iniziative di orientamento, intese come interventi di supporto ai processi di transizione (dalla formazione al lavoro, dal lavoro alla formazione, da un lavoro all'altro, da un periodo di formazione all'altro ecc.), che possono intervenire in momenti differenti della vita degli individui. In una recente indagine Isfol sulla domanda di formazione da parte della popolazione adulta, una delle motivazioni indicata come causa della mancata partecipazione ad attività di formazione è la "non conoscenza dell'offerta di formazione sul territorio". In generale meno del 60% degli intervistati non è a conoscenza dei luoghi deputati alla formazione per gli adulti: di questi circa la metà dichiara che "non esistono luoghi nel Comune di appartenenza nei quali si organizzano attività di formazione".

In tale ambito, inoltre, risulta ancora trascurato l'importante segmento di domanda potenziale costituito dai lavoratori occupati e dagli adulti più anziani. Ed è proprio in questo senso che l'orientamento 'permanente' costituisce una delle chiavi di volta del successo degli interventi nel campo del *lifelong learning* laddove si pone come strumento di facilitazione dell'accesso alle informazioni relative all'offerta e al supporto all'auto-riconoscimento delle conoscenze e abilità pregresse. Va tuttavia ricordato, dal punto di vista della tipologia dei servizi da allestire, che ampliare il target degli interventi di orientamento ad un pubblico adulto non significa semplicemente adattare le strategie e le metodologie valide per i giovani ad una nuova fascia d'età, ma allestire una diversa tipologia di servizi. Infatti, sull'adulto e sulla sua capacità di esprimere bisogni di orientamento e di indirizzarsi a servizi e professionisti in grado di supportarlo nelle scelte e nelle transizioni, hanno maggiore influenza l'entità e la tipologia di esperienza di vita e di lavoro pregressa.

4. Quali prospettive per attuare l'apprendimento permanente

Il sistema italiano di formazione permanente, in modo non molto difforme da altri sistemi europei, è caratterizzato da una partecipazione di numerosi attori istituzionali del sistema di istruzione e formazione e non istituzionale, il mondo delle università popolari, dell'età adulta e dell'associazionismo e del partenariato sociale. Sul nostro territorio, dove si è sviluppata una storica attività legata alla tradizione dell'educazione degli adulti e alla lotta contro i vari tipi di analfabetismo, operano strutture con natura e finalità diverse.

Le università, la scuola, la formazione professionale, i Centri territoriali permanenti, il mondo sindacale, gli enti di formazione, oltre che il mondo dei servizi culturali in senso lato, hanno interpretato e raccolto la molteplicità della domanda che spazia da richieste di alfabetizzazione primaria, a quelle di alfabetizzazione

funzionale, alla richiesta di professionalizzazione per l'occupabilità fino ai bisogni più propriamente collocabili nella sfera degli interessi personali di arricchimento culturale e artistico.

Dalle analisi e ricognizioni effettuate per comporre una mappa delle offerte appare ormai chiaro che il sistema Paese già dispone, anche se in maniera non omogenea per distribuzione e per standard qualitativi, di strutture e soggetti che agiscono tradizionalmente nell'allestimento di offerte nel campo dell'apprendimento permanente.

Non essendo però state create di fatto le condizioni per la definizione di un "sistema comunicante" delle offerte messe in campo dalla molteplicità di attori coinvolti e in assenza di una norma - cornice entro cui collocare tale ricchezza di proposte e di iniziative - si deve constatare che va accelerato l'avvio del processo di costruzione di un sistema di apprendimento permanente ispirato ad un quadro di *governance* condiviso tra istituzioni centrali e del territorio e rappresentanze dei partenariati sociali - e dei soggetti non istituzionali.

Un quadro di riferimento che contempra le specificità e gli orientamenti dei diversi attori e soggetti, ma che allo stesso tempo crei il presupposto per una regia sui territori della programmazione e della integrazione delle proposte, anche al fine di ottimizzare l'utilizzo delle risorse e delle strutture.

Una sfida importante per il nostro sistema educativo e formativo, se assumiamo gli orientamenti comunitari come strategie qualificanti e significative per lo sviluppo economico e l'inclusione sociale.

Lo schema di disegno di legge "Norme in materia di apprendimento permanente" rappresenta un segnale positivo verso un adeguamento del sistema italiano ai nuovi quadri di riferimento europei. Citando il testo, articolo 1, comma 1 "La presente legge, in coerenza con le strategie dell'Unione europea, promuove l'apprendimento permanente per la realizzazione della persona, la cittadinanza attiva, la coesione sociale, l'occupabilità e la mobilità professionale, rimuovendo gli ostacoli che impediscono l'accesso alle attività finalizzate all'innalzamento dei livelli di istruzione e formazione e all'acquisizione di competenze professionali".

Il DdL richiama i principi del riconoscimento delle competenze maturate in ambito formale ed informale, del diritto alla certificazione, della collaborazione del mondo del lavoro alla realizzazione dell'aggiornamento delle competenze dei lavoratori, la definizione di un sistema di orientamento.

L'appuntamento che l'Europa si è dato per autovalutarsi resta fissato per il 2010. Tuttavia, si fa largo la convinzione che la strategia europea debba proseguire ben oltre la sua scadenza, perché le evidenze empiriche mostrano ancora un lungo cammino da fare, sul piano delle Riforme, della qualità, del dialogo tra le istituzioni e con gli attori del sistema formativo, in tutta l'Europa.

2.3 - I contenuti base per la costruzione delle competenze del cittadino europeo alla luce degli obiettivi di Lisbona

Giuseppe Roma
Direttore CENSIS

Negli anni '90, il rafforzamento dell'Unione tra gli stati europei è sembrato sostanziarsi quasi esclusivamente di meccanicismi economico-finanziari con obiettivi quali: la moneta unica e la concorrenza, insieme alla libera circolazione delle persone. L'Europa di Delors nel 1993 insisteva soprattutto sulle variabili macroeconomiche allo scopo di intraprendere un percorso di crescita sostenuta e di maggiore intensità occupazionale. La politica economica comunitaria si fondava su tre elementi principali connessi l'uno all'altro:

1. un quadro macroeconomico in grado di sostenere le forze di mercato e non di ostacolarle come è avvenuto in passato;
2. interventi di carattere strutturale volti ad accrescere la competitività verso l'esterno del sistema europeo e a permettere di sfruttare tutte le potenzialità del mercato interno;
3. una riforma strutturale del mercato del lavoro per rendere più semplice e meno oneroso il ricorso alla manodopera, aumentando così l'intensità occupazionale della crescita.

Il Consiglio di Lisbona del 2000 segna un fondamentale passaggio di fase, in quanto integra, con pari dignità, politiche economiche e politiche sociali, individuando nel capitale umano la risorsa più preziosa per i propri obiettivi di crescita, risorsa da "umanizzare" e "totalizzare". Non più solo macchina per produrre ma persona totale da porre al centro dello sviluppo.

L'obiettivo della piena occupazione, quindi, non viene visto come fine a se stesso, ma nell'ambito di un miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro dei cittadini.

La necessaria flessibilità del mercato del lavoro, non può essere disgiunta dall'individuazione di nuove forme di sicurezza (la cosiddetta *flexicurity*).

La manutenzione dei saperi e delle competenze diviene dunque un imperativo dettato da esigenze economiche e di competitività, ma anche un diritto del cittadino, cui deve essere garantita la continua "occupabilità" e la piena cittadinanza.

Alcuni elementi di scenario

- **"In Europa si è lungi dal fare a sufficienza per dotare le persone degli strumenti di cui hanno bisogno per adattarsi ad un mercato del lavoro in evoluzione e questa constatazione vale per i posti di lavoro ad alta qualifica come per quelli a bassa qualifica"**
(Gruppo ad alto livello sulla strategia di Lisbona, novembre 2004)
- **Entro il 2010 secondo il Cedefop il 50% dei lavori andrà a personale altamente qualificato e solo il 15% a persone con bassa scolarità**

Tutti i documenti comunitari relativi a politiche economiche, occupazionali, formative e di coesione sociale si sostanziano di un'attenzione particolare verso la persona, lavoratore e cittadino europeo. L'individuazione di "competenze chiave" ribadisce l'inscindibilità dell'individuo nelle sue componenti sociali, economiche, lavorative.

D'altro canto, gli stessi documenti comunitari segnalano come si tratti di un percorso arduo, anche a considerare la sola dimensione quantitativa, da raggiungere al traguardo del 2010: tasso d'occupazione al 70%, occupazione femminile al 60%.

Obiettivi difficili da raggiungere per l'Europa nel suo insieme, e per l'Italia in particolare, tanto che nel 2005 si è tentato il cosiddetto "rilancio" della strategia di Lisbona a fronte di una verifica intermedia che ha evidenziato ritardi e difficoltà.

Se non si crea ricchezza è difficile investire in conoscenza

La posizione relativa dell'Italia in Europa si è indebolita negli ultimi dieci anni. Fatto 100 il Pil pro-capite dell'Unione europea a 25, il nostro Paese è, infatti, passato da un valore 114,5 del 1997 al valore 100,0 del 2006 con una previsione di scendere sotto la media Ue nel 2008 a 97,5.

Contestualmente la Spagna passa dall'87,4% del Pil pro-capite europeo al 98,2% del 2006 e al previsto 97,8% del 2008, quando cioè eguaglierà quello italiano.

L'unico dei grandi Paesi europei ad aver registrato una crescita in questi anni è il Regno Unito passato da un Pil pro-capite superiore a quello medio europeo del 12,5% nel 1996 ad un volume superiore del 14,6% nel 2006.

Gli indicatori considerati sono:

Pil per occupato in PPS (Parità di Potere di Acquisto);

Tasso di occupazione 15-64enni;

Tasso di occupazione 55-64enni;

Gross Expenditure in R&D GERD sul Pil;

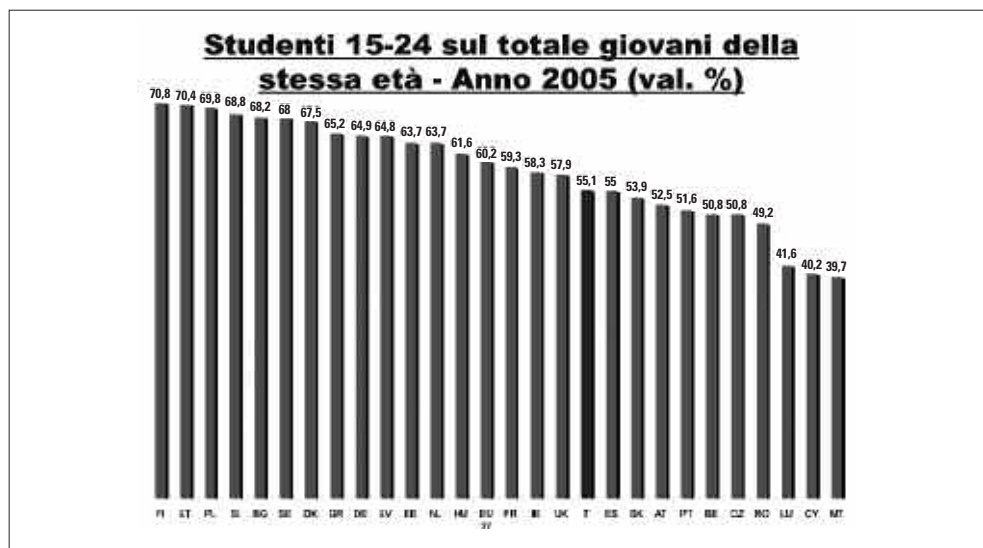
% di disoccupati di lunga durata sulle forze di lavoro;

% di 20-24 enni che hanno almeno il diploma di scuola secondaria superiore.

Si riduce l'investimento per l'istruzione...

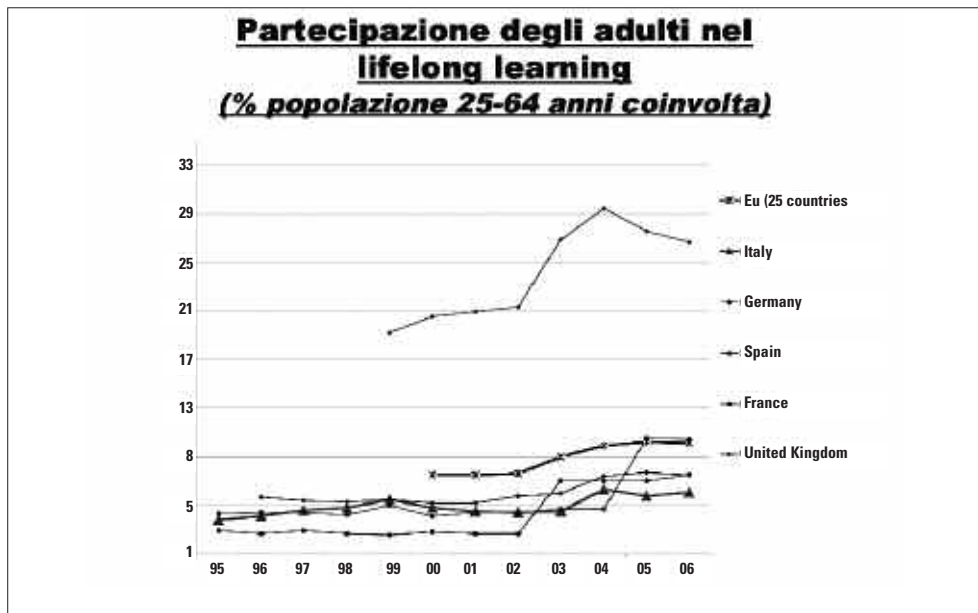
Anche la spesa pubblica per l'istruzione (calcolata sul Pil) ha subito una contrazione nell'ultimo decennio in Italia, passando dal 5,4% del 1993 al 4,59% del 2004. Il confronto rispetto alla media europea (a 25 paesi) è possibile dal 1997. Allora l'Italia investiva il 4,46% rispetto al 4,79% Ue, con una differenza di -0,33%; i dati più recenti mostrano un allargamento del divario a -0,53%.

Tuttavia spendiamo quanto la Germania e più della Spagna, ma con risultati peggiori.



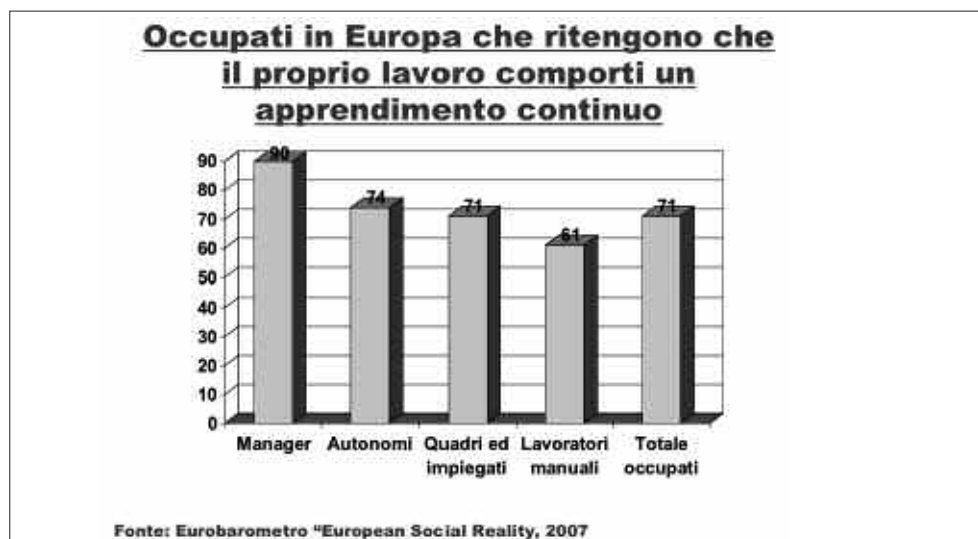
... ma i risultati sono peggiori di paesi che spendono quanto noi

In termini di partecipazione ai processi formativi, in Italia il 55,1% dei giovani fra 15-24 anni è studente, come in Spagna, ma meno della Germania che spende quanto noi ma con un tasso di frequenza del 64,9%.



Fanalino di coda nella formazione permanente

L'importanza di cimentarsi, innanzitutto, con il tema valoriale più che con la dimensione economicista è dimostrato anche dall'andamento del *lifelong learning*. Siamo in ultima posizione rispetto ai grandi paesi europei, ma con un leggero incremento nell'ultimo decennio.



La consapevolezza della necessità di una formazione continua da parte dei lavoratori meno “equipaggiati” è scarsa.

Le competenze chiave....

Non valgono per il lavoro in alternativa alla cultura ma sono quelle necessarie per realizzare un modello europeo capace di unire prosperità e solidarietà con:

- **La realizzazione personale**
- **La coesione sociale**
- **L'occupabilità in una società della conoscenza**

In sintesi dunque, le competenze chiave hanno in sé le tre dimensioni del modello europeo.

Le competenze chiave europee

- 1. Comunicazione nella madre lingua**
- 2. Comunicazione nelle lingue straniere**
- 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**
- 4. Competenza digitale**
- 5. Imparare ad imparare**
- 6. Competenze sociali e civiche**
- 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità**
- 8. Consapevolezza ed espressione culturali**

La domanda di formazione linguistica

- **97,7% degli italiani**
- **96% degli imprenditori**

Giudicano la conoscenza delle lingue straniere molto o abbastanza utile

- **78,1% degli italiani**
- **95,4% degli imprenditori**

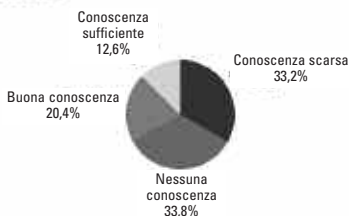
Non ha intenzione di apprendere una lingua straniera o non organizza formazione in ambito linguistico

Fonte: rilevazione MLPS_Ati Let-It-Fly, 2006

Si tratta in realtà di una domanda potenziale che rimane sospesa sulla soglia dell'intenzione e non trova la spinta necessaria per mutarsi da intenzione in azione. Nonostante l'accresciuto dibattito sul multilinguismo, l'aumentata mobilità degli italiani fuori dai confini nazionali, la globalizzazione dei mercati e la presenza di cittadini stranieri, pochi sono gli audaci che raccolgono la sfida, avventurandosi su percorsi formativi per lo sviluppo delle proprie competenze linguistiche.

I livelli di competenza linguistica

- **66,2% della popolazione dichiara di possedere una qualche conoscenza linguistica**
- **di questi il 50,1% le giudica scarse, il 19% sufficienti e il 31% buone**



Fonte: rilevazione MLPS_Ati Let-It-Fly, 2006

Il perché popolazione ed imprese, pur riconoscendo così grande rilevanza alle competenze linguistiche non facciano seguire altrettanti impegni formativi può essere

spiegato con la difficoltà implicita nello studio delle lingue, che comporta un impiego di tempo e risorse che si protrae nel medio lungo periodo, non sempre facilmente coniugabile con i vincoli di una vita adulta. Ma sembra emergere anche una consapevolezza che aumenta con l'avanzare dell'età, per la quale delle lingue straniere si può fare a meno. Non servono alle relazioni sociali e non sembrano servire sul luogo di lavoro. Se l'ambiente circostante non induce o sollecita l'individuo adulto all'apprendimento linguistico, è giocoforza che questi preferisca investire in altri ambiti di sapere ritenuti prioritari o dove è più facile perseguire *performance* migliori. Infatti la maggiore o minore inclinazione di un popolo al multilinguismo non è determinata solo da fattori soggettivi, ma è in qualche modo eterodiretta dall'ambiente socioeconomico in cui un individuo vive, lavora e si relaziona. Ne consegue che risiedere in ambiti territoriali o di lavoro dove le sollecitazioni all'uso sono scarse e l'esposizione alle lingue è bassa produce inerzia e disimpegno sul fronte linguistico.

I fattori che influenzano la propensione all'apprendimento linguistico

INDIVIDUI

- **Fattori sociodemografici (genere, età livello di istruzione, area geografica)**
- **Fattori socioeconomici (dimensione dell'impresa presso cui si lavora, l'appartenenza a determinate categorie professionali o la natura del contratto di lavoro)**

IMPRESE

- **Orientamento o meno verso i mercati esteri**
- **Dimensione aziendale (al crescere della dimensione aziendale cresce la propensione all'investimento formativo)**

Fonte: rilevazione MLPS_Ati Let-It-Fly, 2006

L'apprendimento linguistico nella formazione professionale:

- **50,6% degli enti eroga moduli linguistici in base alla figura professionale che viene formata**
- **34,8% degli enti eroga moduli linguistici in tutti i corsi**

Fonte: rilevazione MLPS_Ati Let-It-Fly, 2006

Dalle risposte fornite emerge che due sono le motivazioni prevalenti, rispondenti ad approcci tra loro distinti, il primo di tipo *funzionale*, il secondo di tipo *generalista*.

Il 50,6% degli enti afferma di erogare moduli linguistici solo tenendo conto della figura professionale che deve essere formata o aggiornata, per la quale le competenze linguistiche dovranno essere funzionali alla situazione di lavoro a cui è destinata e allo svolgimento di attività e compiti ad essa collegati.

Per un ulteriore 34,8%, invece, i moduli linguistici costituiscono un'area di contenuto ricorrente e trasversale a prescindere dagli obiettivi formativi o dal profilo professionale riconducibili ai singoli corsi.

L'efficacia della formazione linguistica nella formazione professionale

- **65,0% Acquisizione di un bagaglio minimo di terminologia tecnico-scientifica**
- **42,7% Incentivo/motivazione all'apprendimento di una lingua straniera**
- **22,7% Manutenzione delle competenze già possedute**

Fonte: rilevazione MLPS_Ati Let-It-Fly, 2006

La prevalenza di un approccio strumentale rischia di avallare un ruolo di basso profilo della formazione professionale nel rafforzamento delle competenze linguistiche. Per valorizzare l'offerta formativa di matrice pubblica sono necessari:

- la *certificazione, secondo standard internazionali condivisi, delle competenze linguistiche in uscita*. Ancora alta è la percentuale di corsi, soprattutto nell'offerta pubblica che non rilasciano alcun tipo di certificazione, limitandosi ad attestare la mera frequenza dei corsi. L'estensione di tale prassi oltre a costituire un beneficio per i soggetti in formazione in termini di competenze acquisite e spendibili sul mercato del lavoro, innesca processi di innalzamento della qualità dell'offerta erogata sul mercato a fronte di *performance* formative standardizzate;
- *l'adozione di standard minimi in termini di dotazioni strutturali e requisiti del personale docente da parte delle strutture di offerta che erogano formazione linguistica* finanziata con fondi pubblici. Un esempio per tutti: dalla rilevazione sulle strutture di offerta risultano essere una minoranza gli enti di formazione professionale che dispongono di laboratori linguistici;

- un ricorso sempre più pervasivo al Clil (*Content Language Integrated Learning*), ovvero a metodologie didattiche basate sull'utilizzo di lingue straniere per l'insegnamento di altre discipline, in quanto strumenti in grado sia di favorire l'esercizio funzionale delle competenze linguistiche acquisite, sia di permeare linguisticamente altri ambiti disciplinari, evitando un apprendimento autoreferenziale delle lingue straniere;
- l'introduzione di forme di partecipazione finanziaria da parte degli utenti della formazione pubblica, al fine di responsabilizzare l'utenza, prevenendo alti tassi di abbandono e dissipazione di risorse.

Overload informativo e competenze digitali

Per formare competenze digitali occorrono certo capacità tecniche di base ma anche....

- capacità di reperire le informazioni che si cercano
- capacità di giudicare l'affidabilità della fonte
- capacità di giudicare criticamente le informazioni
- capacità di rielaborarle ed inserirle in un contesto

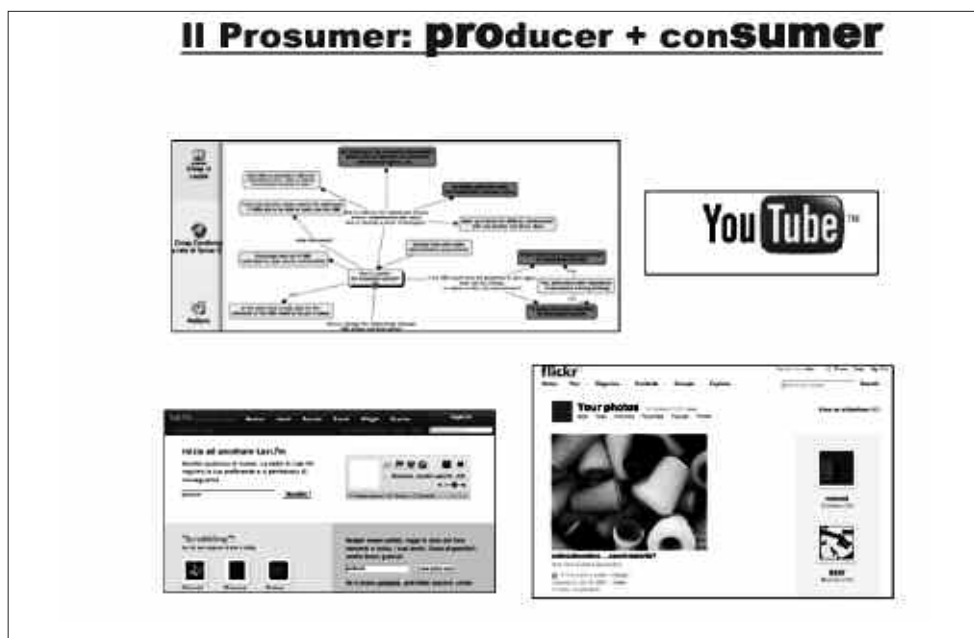
Questo ci permette di sviluppare un atteggiamento attivo e critico nei confronti delle informazioni

La frontiera attuale di Internet: il web2.0



- Si basa sull'attiva partecipazione degli utenti
- Promuove il passaggio dalla comunicazione uno a molti alla comunicazione molti a molti
- L'organizzazione della conoscenza diviene collaborativa
- Rafforza la logica a rete offrendo nuovi strumenti per la collaborazione

Con l'espressione "organizzazione della conoscenza collaborativa" ci si riferisce al passaggio dalle ontologie alle folksonomie, in pratica prima era il responsabile del sito o del data base che organizzava notizie e informazione secondo logiche standard, adesso sono gli utenti che aggiungendo parole chiave (tag) ai documenti che vedono li organizzano a proprio piacimento, in una logica non gerarchica.



Il termine, usato per la prima volta da Marshall McLuan nel '72, ripreso nel '80 dal futurologo Toffler, è oggi della massima attualità ad indicare un nuovo ruolo per il consumatore che, non più passivo, diviene produttore. Nello scenario digitale questo slittamento è particolarmente evidente: Blog, Wiki e Social software offrono contenuti e conoscenza interamente prodotti dagli utenti in una logica di condivisione, partecipazione e reciprocità.

Nella slide, in senso orario: Cmap un software per la creazione e la condivisione di mappe mentali, youTube piattaforma in cui condividere filmati e creare la propria programmazione televisiva, Flickr sito per condivisione di immagini, LastFM radio in streaming basato sui gusti degli utenti che creano la propria radio personalizzata.

Competenze indispensabili per inserirsi nei processi operativi

Non è solo nella sfera creativa ma anche in quella lavorativa siamo sempre più spesso chiamati a divenire attivi producendo collaborativamente contenuti e saperi, come ad esempio:

- operazioni bancarie o postali
- effettuare vendite e acquisti
- ricercare e produrre know-how

Struttura occupazionale nell'Unione Europea (escluse forze armate; val. %)

	2000	2005	Var. 2000-2005
High-skilled non-manual	35,8	38,7	2,9
Low-skilled non-manual	25,9	24,9	-1,0
Skilled manual	29,3	26,8	-2,5
Lavori elementari	9,0	9,7	0,7

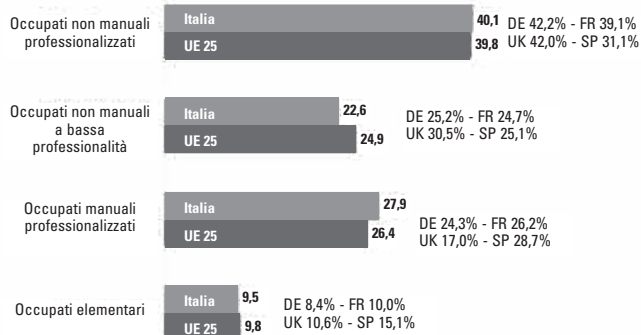
Fonte: Eurostat, LFS spring results

Aumenta la richiesta di lavoratori ad alta qualificazione, ma diminuisce quella dei lavoratori qualificati "Skilled manual".

Aumentano gli estremi: o lavori ad alta qualificazione, intellettuali, ecc. oppure lavori elementari, per i quali non sono "ufficialmente" richiesti skills particolari.

Un quadro preoccupante soprattutto per gli elementi di precarietà e rapida obsolescenza di una parte sia pur piccola dei lavoratori.

Occupati per tipologia di lavoro e competenze



Skills utili per trovare un buon lavoro in Europa (distr.%)

- **27% indica: competenze relazionali e di lavoro di gruppo (17% italiani)**
- **21%: ICT (30% italiani)**
- **16%: lingue straniere (25% italiani)**
- **9%: imprenditorialità, conoscenza del mondo del lavoro (11% italiani)**

I giovani italiani sovrastimano, rispetto ai colleghi europei, l'importanza di lingue e Ict ed in misura minore di skills legati all'imprenditorialità, mentre sottostimano le competenze relazionali e di teamwork.

Ciò dipende dall'enfasi più o meno forte che si è data ai diversi aspetti, al di là delle effettive richieste del mondo del lavoro. Le tre I (inglese, informatica, impresa) di berlusconiana memoria sono ancora un principio valido ma non un automatico passpartout.

Let it fly ha mostrato come la domanda linguistica degli italiani sia vaga ed oscil-

lante, con cadute di interesse al primo ostacolo ed uno dei motivi è la scarsa possibilità di utilizzare le lingue sia nella vita sia nel lavoro.

Appare fondamentale dunque il lavoro sulle competenze chiave anche per orientare meglio le giovani generazioni, avendo un riferimento omogeneo per tutta Europa ed una prospettiva insieme culturale e professionale.

**Cosa significa “essere un
cittadino dell’Unione Europea”
per i giovani**

- **94%: poter studiare in qualunque dei paesi membri (italiani: 97%)**
- **88%: il diritto di lavorare in qualunque dei paesi membri (italiani: 90%)**
- **90%: libertà di viaggiare, studiare e lavorare ovunque (italiani 92%)**

Quale domanda di competenze?

In primo luogo, dobbiamo sottolineare che l’idea di Unione europea comprende, per i giovani europei, l’idea di mobilità.

E in quest’ambito lo studio ed il lavoro sono tra le principali spinte alla mobilità.

A questo proposito, esemplificativi sono alcuni risultati dell’ultima indagine *Young Europeans* del febbraio 2007.

2.4 - Piste di lavoro transnazionale ed interistituzionale per la pianificazione formativa delle competenze del cittadino europeo

Michele Pellerey

Prof. Università Pontificia Salesiana

Per poter presentare qualche indicazione operativa circa la formazione delle competenze del cittadino europeo occorre in primo luogo mettere in luce alcune dimensioni fondamentali della cittadinanza in genere e di quella europea in particolare. Ciascuna di queste dimensioni deve poi essere esaminata alla luce di un insieme di categorie di lettura individuando le conseguenze che ne derivano per ciascun soggetto in formazione: il senso e la prospettiva esistenziale; i valori fondamentali di riferimento; la percezione di competenza.

1. *Il concetto di cittadinanza* evoca quello di patria; per questo inizialmente si può richiamare la prospettiva di Erasmo da Rotterdam, per il quale la patria è in primo luogo il paese dove si è nati, poi la patria d'adozione, infine, e soprattutto, il mondo cristiano, l'Europa, «la repubblica delle lettere» e l'umanità intera, in attesa della patria celeste». È una concezione di cittadinanza, cioè di appartenenza ad una comunità civile, a cerchi concentrici ripresa poi da vari pedagogisti, tra cui Sergio Hessen. Sembra, tuttavia, che la prospettiva erasmiana di un'appartenenza culturale e fattuale a cerchi concentrici dal proprio villaggio, al proprio paese, al proprio continente, al mondo intero e anche al mondo ultraterreno, vada oggi coniugata con una visione di appartenenze plurime. Amartya Sen ha insistito, da questo punto di vista, sull'importanza di prendere in considerazione le nostre affiliazioni plurali anche nella prospettiva di convergenze o di conflittualità. Si tratta di appartenenze, egli afferma, che portano in qualche modo a «molteplici identità, ciascuna delle quali può dar luogo a vincoli morali e istanze che possono completare significativamente, o essere in seria contraddizione con altri vincoli morali e altre istanze emergenti da identità diverse». Nella prospettiva della mondializzazione ciò vuol dire anche aprirsi a mondi culturali diversi da quello tradizionale europeo, entrando in dialogo profondo con essi. Erasmo segnalava un suo vissuto personale connesso con questa particolare problematica, affermando: «Vorrei essere citta-

dino del mondo, compatriota di tutti o piuttosto straniero rispetto a tutti. Possa io infine diventare cittadino della città celeste». La molteplicità di appartenenze che sembra caratterizzare la condizione umana in una società pluralistica sul piano etico-morale e su quello della partecipazione sociale e culturale implica una capacità di governo di sé perché la vita personale possa svolgersi in maniera armonica e sufficientemente coerente. Gestire il sistema del sé è un'operazione politica analoga a quella più generale della gestione delle diversità etico-sociali e culturali nel vasto contesto comunitario. La questione allora si sposta sul piano della formazione di convinzioni che possano fare da fondamento alle scelte e alle decisioni personali. Si aprono qui le piste di lavoro suggerite dalla pedagogia interculturale, che può essere riletta sia orizzontalmente, sia verticalmente, nel senso di metodi di promozione di convinzioni e competenze che aiutino a convivere democraticamente nelle città ormai pluri-culturali e che aprano progressivamente a un incontro con la comunità nazionale, europea e mondiale a partire dalla propria piccola patria. In questa prospettiva l'educazione alla cittadinanza tende a comprendere in sé la dimensione interculturale per aprirsi a obiettivi di riconoscimento e valorizzazione delle differenze, ma anche di riaffermazione dell'uguaglianza sul piano dei diritti fondamentali e di impegno per il dialogo e la coesione sociale.

2. In tale impresa educativa entrano certamente in gioco *conoscenze, abilità e competenze*, ma soprattutto il *loro fondamento di senso e di valore*. Basti un esempio. L'allargamento dell'Unione europea certamente porta con sé nuovi problemi, ma dopo secoli di guerre guerreggiate e di guerre fredde condotte fino alla fine degli anni ottanta dell'altro secolo, ora si può prospettare per l'Europa un'epoca di pace e di solidarietà. Si è forse sottovalutata l'importanza dell'attribuzione di senso e prospettiva esistenziale da parte dei soggetti in formazione. Perché impegnarsi ad acquisire le conoscenze, le abilità, le competenze proposte? Quale guadagno in termini di sviluppo personale, sociale e professionale? Quale qualità della vita, quale benessere soggettivo e comunitario, quale prospettiva di futuro ne deriva? Anche l'acquisizione delle competenze chiave del cittadino e del lavoratore proposte a livello europeo per avere attrattività personale devono poter essere rilette in termini di valori, di motivi, di senso. Perché, infatti, impegnarsi seriamente nello sviluppo della comunicazione nella lingua madre, della comunicazione in lingua straniera, delle competenze matematiche e scientifiche di base, delle competenze digitali, della capacità di apprendere ad apprendere, delle competenze interpersonali e civiche, dell'imprenditorialità, dell'espressione culturale?

Certo, anche la sola lettura degli ambiti o domini delle competenze chiave evidenzia immediatamente lo spostamento di accento dalla considerazione di competenze base collegate più o meno direttamente ad aree del sapere alla sottolineatura di competenze di natura più personale e legate non solo alla conquista di conoscenze e abilità definite in ambiti disciplinari, bensì soprattutto alla capacità di interagire validamente e responsabilmente nel contesto della vita civile e sociale e di progredire nella capacità di affrontare situazioni lavorative in forte dinamica innovativa. La valorizzazione dei concetti di responsabilità e partecipazione porta a sviluppare, infatti, competenze nel comprendere e valutare i contesti sociali, culturali, politici, religiosi nei quali si è collocati, nel prendere parte ai processi decisionali nei quali si è coinvolti ai vari livelli, nell'essere attivi in maniera valida e feconda nel mondo della produzione di beni e servizi, nel dedicare responsabilmente tempo e risorse spirituali e materiali al bene delle varie comunità alle quali si appartiene. Ma è convincente una interpretazione che muove da un elenco lungo e un po' asettico di conoscenze e abilità di tipo squisitamente disciplinare? Anche se le definizioni assunte possono essere valide, quanto esse sono valorizzate nella stesura di elenchi di conoscenze e abilità?

Rileggiamo a questo proposito le definizioni tratte dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli.

Conoscenze: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Alcune proposte di assi culturali relativi all'obbligo di istruzione sembrano contraddire questa prospettiva, in quanto sembrano favorire impostazioni meno aperte alla inclusione dei soggetti che manifestano maggiore disagio sociale e/o culturale. Il diritto all'educazione, soprattutto nel caso di minorenni, sollecita una particolare attenzione nell'uso di dispositivi che indicano livelli minimi accettabili, in quanto è possibile una loro interpretazione come criterio di esclusione. L'obbligo di frequenza deve simmetricamente accompagnarsi a un obbligo di accoglienza e di formazione.

3. Tuttavia occorre chiarire bene che entrano a far parte delle competenze anche quelle *disposizioni interne stabili* che fanno riferimento alle convinzioni di fondo, al senso e valore attribuito alle competenze da sviluppare, alla qualità dei tratti personali quali coerenza e perseveranza. Lo sviluppo di tali disposizioni è legato in gran parte al clima formativo, clima che è fondato su valori condivisi e vissuti. Su sollecitazione di Václav Havel era stata elaborata a metà degli anni novanta una *Carta dell'identità europea* nella quale si evidenziava il gioco fondamentale svolto da alcuni valori. Tra questi la carta cita l'ordine democratico, il riconoscimento universale dei diritti dell'uomo e lo Stato di diritto. Ma anche le creazioni culturali e artistiche, nate da un fecondo scambio di esperienze, la scoperta delle leggi naturali e la loro applicazione al progresso dell'umanità, il pensiero critico, manifestatosi nella conoscenza e nell'esercizio della facoltà di giudicare, ci hanno portato ad uno stadio di sviluppo nel quale tutti gli uomini possono vivere e lavorare insieme pacificamente, avendo acquisito la capacità di autodeterminarsi e la libertà dal bisogno.

D'altra parte il programma "L'Europa per i cittadini" (dicembre 2006) deve contribuire di conseguenza a: "dare maggiore rilievo ai valori, alla storia, alla cultura che accomunano [i cittadini] come elementi chiave della loro appartenenza ad una società fondata sui principi di libertà, democrazia e rispetto dei diritti dell'uomo, diversità culturale, tolleranza e solidarietà". Di qui nascono anche alcune finalità dell'azione formativa evocate dallo stesso programma: a) dare ai cittadini la possibilità di interagire e partecipare alla costruzione di un'Europa sempre più vicina, democratica e proiettata verso il mondo, unita nella sua diversità culturale e da questa arricchita, sviluppando una cittadinanza dell'Unione europea; b) sviluppare un sentimento d'identità europea, fondata su valori, storia e cultura comuni; c) promuovere un sentimento di appartenenza all'Unione europea; d) migliorare la tolleranza e la comprensione reciproca dei cittadini europei rispettando e promuovendo la diversità culturale e linguistica, contribuendo nel contempo al dialogo interculturale.

La prima proposta è dunque quella di sviluppare quanto più possibile una comunità di pratica formativa nella quale si vivano e si interiorizzino i valori propri di una identità europea.

4. Su un *piano giuridico-sociale* la cittadinanza indica più direttamente il vivere materialmente in una situazione di vita urbana e più globalmente l'essere soggetto di diritti e di doveri all'interno di una società organizzata a Stato: o per nascita o per acquisizione dello status di cittadino di esso. La cittadinanza, cioè, dice sia la qualità di cittadino che una persona ha, sia l'appartenenza ad uno Stato, da cui derivano speciali diritti e doveri (che non hanno o di cui godono

solo in parte coloro che cittadini non sono). L'enfasi attuale sul discorso della cittadinanza e sull'educazione ad essa sembra essere connessa in primo luogo all'emergenza dei diritti umani soggettivi, comunitari e ambientali, emersi soprattutto nella seconda metà del secolo XX; ed in secondo luogo può essere collegata con la necessità di stili di vita che siano congruenti con l'ideale e la pratica della democrazia, a cui - da dopo la seconda guerra mondiale - si è voluto ispirare la vita delle nazioni, le relazioni internazionali e lo sviluppo mondiale. In questo senso se per un verso l'educazione alla cittadinanza sembra poter essere accostata all'educazione alla legalità, tuttavia per altro verso sembra superarla ed anzi porla in un orizzonte più ampio di azione, comprendente oltre essa anche quanto in un recente passato e ancora oggi veniva e viene compreso intenzionalmente con educazione ai diritti umani, educazione alla democrazia, educazione alla pace, educazione allo sviluppo, e sempre più oggi - a motivo dei mutati scenari della convivenza nazionale - di educazione interculturale.

L'Unione europea (Consiglio europeo di Nizza il 7 dicembre 2000) ha elaborato e approvato una *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. È utile rileggere interamente il suo Preambolo: "I popoli europei nel creare tra loro un'unione sempre più stretta hanno deciso di condividere un futuro di pace fondato su valori comuni. Consapevole del suo patrimonio spirituale e morale, l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali di dignità umana, di libertà, di uguaglianza e di solidarietà; l'Unione si basa sui principi di democrazia e dello stato di diritto. Essa pone la persona al centro della sua azione istituendo la cittadinanza dell'Unione e creando uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia. L'Unione contribuisce al mantenimento e allo sviluppo di questi valori comuni, nel rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli europei, dell'identità nazionale degli Stati membri e dell'ordinamento dei loro pubblici poteri a livello nazionale, regionale e locale; essa cerca di promuovere uno sviluppo equilibrato e sostenibile e assicura la libera circolazione delle persone, dei beni, dei servizi e dei capitali nonché la libertà di stabilimento. A tal fine è necessario, rendendoli più visibili in una Carta, rafforzare la tutela dei diritti fondamentali alla luce dell'evoluzione della società, del progresso sociale e degli sviluppi scientifici e tecnologici. La presente Carta riafferma, nel rispetto delle competenze e dei compiti della Comunità e dell'Unione e del principio di sussidiarietà, i diritti derivanti in particolare dalle tradizioni costituzionali e dagli obblighi internazionali comuni agli Stati membri, dal trattato sull'Unione europea e dai trattati comunitari, dalla convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, dalle carte sociali adottate dalla Comunità e dal Consiglio d'Europa, nonché i diritti riconosciuti dalla

giurisprudenza della Corte di giustizia delle Comunità europee e da quella della Corte europea dei diritti dell'uomo. Il godimento di questi diritti fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri come pure della comunità umana e delle generazioni future”.

5. Dalla documentazione presentata e dalle considerazioni precedentemente sviluppate emergono alcuni *obiettivi formativi*.
- a) Educare alla convivenza democratica, al rispetto e alla valorizzazione dei diritti e delle libertà fondamentali dell'uomo in genere e di ciascun uomo in particolare.
 - b) Promuovere la comprensione e valorizzazione di ciò che rende gli uomini uguali e diversi insieme, in particolare aprendo al pluralismo, alla tolleranza, alla cooperazione, al rispetto e alla solidarietà nei riguardi delle persone e dei popoli di altre lingue e culture.
 - c) Sviluppare la coscienza di una molteplice e via via più vasta appartenenza, che partendo dal proprio gruppo linguistico e culturale o dalla propria piccola patria (*Heimat*) si allarga al proprio paese, all'Europa, al mondo intero.
 - d) Sensibilizzare alla necessità di prevenire ogni sorta di guerre e di conflitti interetnici e di ricercare soluzioni non violente, partendo dalla costruzione di una comunità locale meno conflittuale e più collaborativa.
 - e) Far prendere coscienza dei problemi posti dalle migrazioni di persone e gruppi all'interno dell'Europa e di persone che provengono da altri continenti, e della necessità di aprirsi a rapporti di accettazione, accoglienza, comprensione dei diversi culturalmente, socialmente, religiosamente.
 - f) Promuovere consapevolezza critica dell'interdipendenza dei fattori naturali e del necessario equilibrio ecologico, dei fattori economici, commerciali, lavorativi e sociali, e delle conseguenze sul piano delle politiche europee in fatto di economia, di formazione professionale, di mobilità lavorativa, di sicurezza sociale, ecc.
 - g) Sensibilizzare al problema della comprensione e dell'accettazione della diversità religiosa di chi appartiene alle differenti confessioni cristiane, a religioni non cristiane o si professa ateo.
 - h) Nell'insegnamento religioso promuovere un'informata e solida conoscenza delle radici cristiane dell'Europa e delle forme e delle modalità di vita che permettono di riviverne in modo aggiornato i valori e le speranze più vivi e profondi.

6. *Alcune iniziative formative possibili.*

- a) Il successo o meno di un qualsiasi programma di costruzione di una coscienza europea nei nostri giovani dipende essenzialmente da quanto questa coscienza sia presente in maniera diffusa nell'ambiente della comunità formativa. La formazione dei docenti e dirigenti dovrebbe includere lo sviluppo di conoscenze e di atteggiamenti validi e fecondi, tenendo conto che ci si trova spesso di fronte a pregiudizi, pre-comprensioni, insensibilità o avversioni colorati sia politicamente, sia ideologicamente. Di conseguenza: favorire la partecipazione a iniziative internazionali, come seminari e colloqui dedicati particolarmente a come sviluppare la dimensione europea del proprio insegnamento e della propria attività formativa; aprirsi a forme di scambio con istituzioni formative europee e di stages presso altre nazioni; non sottovalutare il problema linguistico: attivare forme di interscambio epistolare, l'elaborazione di progetti di studio e di ricerca comune tra allievi di diverse nazioni.
- b) L'acquisizione delle lingue straniere è certamente uno dei capitoli più impegnativi e seri. Tuttavia occorre aprirsi anche ad altre stimolanti iniziative che fan cogliere la lingua straniera come un potente mezzo di sviluppo professionale, di arricchimento personale, di interscambio culturale, di apertura e comprensione degli altri popoli e della loro eredità spirituale. Possono aiutare: forme di gemellaggio o di accordi sotto l'egida anche di organismi internazionali, periodi formativi all'estero, scambi di allievi tra famiglie e scuole dei vari paesi europei. Ciò permetterebbe l'inserimento completo in contesti che aiutano a capire differenze e comunità di visione, sensibilità, forme di vita.
- c) Studio e conoscenza dei problemi della costruzione di un'Europa casa comune e dell'eredità di valori e di speranze che la devono animare. Ciò più che da lezioni sistematiche può essere favorito da iniziative mirate, da ricerche personali o di gruppo, da incontri e visite, da esperienze significative, dalla valorizzazione di video, di cd-rom, di internet, da confronti con gruppi di pari, ecc.
- d) Rimozione dei pregiudizi, preconcetti, prevenzioni, avversioni inoculati spesso dai mezzi di comunicazione di massa, dagli ambienti di appartenenza. Il maggior contributo in questa direzione può venire attraverso una revisione critica dei vari insegnamenti. Infatti, nel dialogo formativo è facile che emergano elementi di tensione o di dissonanza con gli obiettivi precedentemente ricordati. Occorre vedere anche l'Italia come una comunità articolata in gruppi culturali che cercano nella propria identità le ragioni di un impegno sociale e comunitario e come facente parte di una più vasta comunità, quella europea, comunità a sua volta aperta e interagente con i popoli degli altri continenti.

e) Nell'ambito dell'insegnamento religioso, ma per molti versi in generale, è opportuno progettare, condurre e valutare comunitariamente esperienze di incontro ecumenico e interreligioso. Si tratta di individuare alcuni filoni e possibilità, anche legati al territorio in cui si opera, di scambi sul piano informativo, su quello del rapporto personale diretto, su quello di iniziative comuni di solidarietà, di visite a luoghi di culto e a opere culturali e caritative propri di altre confessioni cristiane, verificando quanto di comune riferimento religioso si possa in essi percepire e identificando meglio ciò che caratterizza la propria identità. Analogamente si può agire, quando possibile e opportuno, con realtà religiose non cristiane. Questo tipo di iniziative potrebbe dare luogo anche ad una riscoperta personale delle radici o dei germi fondamentali di ogni autentica esperienza e vita religiosa, evitando così il pericolo di una visione troppo formale e sociologica della stessa religiosità di base.

Occorre comunque ricordare che siamo in fase di elaborazione di una identità europea. Questa non è data, ma va costruita insieme.



3. LO STATO DELL'ARTE IN EUROPA. CONFRONTO SULLE COMPETENZE DEL CITTADINO EUROPEO

3.1 - Introduzione

Michele Pellerey

Prof. Università Pontificia Salesiana

Sono presenti alla tavola rotonda “confronto sulla costruzione delle competenze del cittadino europeo” tre illustri partecipanti: Gerard Bogård, vice presidente dell’associazione europea della formazione professionale (AEFP), che espone le intenzioni effettive di coloro che hanno lanciato il programma di Lisbona; Pasqualino Mare, responsabile Relazioni Internazionali AEFP/Kchandel, che descrive quello che viene fatto in Olanda da questo punto di vista; infine Bruno Losito, professore della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, che focalizza l’attenzione su cosa già esiste in Italia in merito alla costruzione delle competenze, per valutare come poter lavorare in questo contesto.

I punti chiave della discussione possono essere così riassunti.

- Riconoscere e valorizzare le competenze di ognuno in modo da creare un ambiente educativo adeguato, incoraggiando l’attuazione di percorsi professionali il più possibile adatti alle caratteristiche e alle potenzialità del singolo individuo. Importante, in questo caso, è la figura del formatore che ha il “dovere” di aiutare i giovani a gestire la transizione, spesso problematica, dal mondo scolastico a quello lavorativo. Obiettivo finale del processo di insegnamento-apprendimento è quindi quello di posizionare qualcuno in base alle sue conoscenze e dargli i mezzi per andare più lontano.
- Rielaborare l’idea di conoscenza “statica” ed effettuare un lavoro per insegnare ad imparare in modo da poter così sfruttare appieno le conoscenze acquisite nel percorso formativo e ampliarle nella pratica.
- Distinguere tra competenza e prestazione. Il concetto di competenza non è legato tanto alla singola prestazione, quanto alla familiarità del compito da svolgere. Se non si mette in gioco un po’ di complessità e novità non si potrà mai manifestare un buon livello di competenza, ma una riproduzione di qualcosa che è ormai familiare e standardizzato.
- La curiosità come “spinta” alla conoscenza e forma fondamentale di motivazione intrinseca. La difficoltà maggiore riguarda il “come” giocare tra motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche, in quanto molte ricerche effettuate hanno dimostrato come forme di motivazioni estrinseche (ad esempio un premio per un

compito risolto nel modo giusto) determinerebbero un depotenziamento della motivazione interna. Di conseguenza premiare un ragazzo che fa bene qualcosa sembrerebbe negativo. Ulteriori ricerche hanno poi dimostrato che in realtà ciò che depotenzia la motivazione intrinseca non è il premio in sé, ma l'assenza dell'elemento informativo, cioè il sapere se quello che si è fatto era adeguato o meno. Da qui l'importanza dell'educazione come mezzo per aiutare a sviluppare delle motivazioni interne a partire da input esterni. Bisogna sviluppare la capacità culturale di riuscire a dare dei significati, degli orientamenti che arricchiscano le proprie originarie spinte motivazionali. L'orientamento, infatti, ha un senso solo se aiuta ad allargare le prospettive, la motivazione, le possibilità del singolo individuo.

Alla luce degli interventi in merito alle competenze chiave, gli assi culturali, le rilevazioni delle situazioni nazionali e regionali, è quindi necessario effettuare una rilettura delle diverse esperienze pratiche di formazione, per poter così migliorare i punti di debolezza e valorizzare i punti di forza.

3.2 - Intervento tavola rotonda

Gerald Bogard

Vice Presidente Association Européen pour la Formation Professionnelle (AEFP)

Introduzione

La questione delle competenze relative alla cittadinanza è in realtà una questione di coesione sociale, tanto più difficile quanto multidimensionale e sottoposta ad una serie di sollecitazioni in tutti i campi, in particolare in virtù dei mutamenti nel mondo del lavoro.

Laddove assistiamo ad una ricomposizione dell'ordine mondiale, dobbiamo essere altresì in grado di gestire le nostre «crisi» di società.

Ad una società basata sul consumo si sostituisce una società fondata sulla comunicazione ed i beni immateriali.

Ad un'economia industriale basata sulla padronanza della materia si sostituisce un'economia di servizi basata sulla padronanza dell'intelligenza.

Tutte queste evoluzioni modificano la nostra percezione del tempo, mettono a squadrare il nostro concetto di lavoro come gestione delle nostre età della vita, destabilizzano i nostri modelli di relazioni sociali forgiati nel contesto della predominanza dell'attività industriale.

E dunque ci poniamo la questione delle competenze, ovvero i sistemi di produzione delle competenze come sono stati costruiti nei diversi paesi – con le loro specificità nazionali, ma anche profonde similitudini – che si rivelano essere insufficienti, malgrado tutti gli sforzi profusi.

Il dibattito che tiene banco in vari paesi europei relativamente al concetto di competenza, può dar luogo a molteplici interpretazioni.

1. L'emergenza del concetto di competenza si traduce nelle trasformazioni che hanno coinvolto determinate imprese, finalizzate a dare una nuova considerazione alle risorse umane: natura qualitativa e quantitativa dei saperi e mobilitazione del *know-how*, preoccupazioni più dinamiche?
2. Si tratta di registrare la trasformazione dei processi produttivi perlopiù attraverso il sistema educativo, nella fattispecie un più alto livello di qualifica ottenuto attraverso il sistema educativo?

3. Si tratta di un nuovo strumento di politiche di reclutamento delle imprese sullo sfondo di una forte disoccupazione, consentendo dei principi di selezione e giustificando con attitudini individuali l'esclusione dei non - o meno diplomati?

Tutte le precedenti interpretazioni sono ammissibili e verosimilmente una non esclude l'altra.

Infine, vale la pena sottolineare che l'utilizzo del concetto «competenze» diventa generale nel contesto in cui si parla di formazione lungo tutto l'arco della vita, occupabilità, flessibilità ed ora di «flessicurezza», che interroga i sistemi di tutela sociale come il contratto di lavoro.

Questo contesto mi sembra chiaramente riassunto dal Vertice di Lisbona, ecco perché mi sembra importante soffermarsi su di esso.

1. Cosa giustifica l'adozione del programma di Lisbona? Ed in che misura rappresenta una svolta?

Adottando questa strategia nel 2000, i capi di stato e di governo avevano stabilito che sarebbero stati necessari 10 anni per trasformare l'economia europea e renderla leader nel settore della tecnologia mondiale.

Occorreva consolidare la sua competitività nel settore delle tecnologia della conoscenza, ammodernare il suo modello sociale e porre fine alla disoccupazione di massa ed alle esclusioni sociali, tutto con il fine ultimo di tutelare l'ambiente e preservare la coesione regionale.

1.1 - Integrazione come vettore di crescita

Dalla soppressione delle barriere di scambio, all'unione monetaria, alla creazione di un grande mercato finanziario, all'apertura dei mercati di servizi, gli europei si aspettavano perlopiù dei dividendi sotto forma di maggiore efficienza microeconomica, all'origine altresì di un aumento della produzione e degli utili.

Questa strategia non ha però prodotto effetti all'altezza delle anticipazioni che aveva suscitato.

Certo, l'apertura dei mercati di beni e servizi favorisce le economie di scala e l'innovazione, il mercato finanziario acquista profondità man mano che si allarga, ma con l'approfondimento delle economie si incontrano sempre maggiori difficoltà: per passare *dall'integrazione di superficie degli anni 60-80* (soppressione delle barriere tecniche di scambio) *all'integrazione profonda degli anni 90 e 2000* (politica della concorrenza, apertura dei mercati di servizi, OPA transfrontaliere), è stato necessario superare ostacoli politici sempre più grandi, con conseguente rallentamento del progresso. Ora, per i governi, la crescita attraverso l'integrazio-

ne è possibile solo se gli sforzi profusi per superare gli ostacoli politici sono retribuiti a mezzo di dividendi economici visibili. Dal momento che l'integrazione tra i rendimenti viene meno, questa strategia si trova minacciata.

È proprio questa constatazione che giustifica l'adozione del programma di Lisbona.

L'idea di Lisbona è quella di coniugare due elementi: aggiungere all'integrazione (l'unica posta in essere fino ad allora) un secondo elemento di natura intergovernativa, incentrato sulle politiche interne che sono più adatte a stimolare la crescita e la creazione di occupazione.

Nella sua versione iniziale, così come in quella proposta dalla Commissione nel mese di febbraio 2005, la strategia di Lisbona prevede:

- azioni dell'Unione finalizzate all'integrazione dei mercati e all'adozione di politiche comuni (politica commerciale, politica della concorrenza, azioni settoriali);
- azioni nazionali, sostenute da interventi complementari dell'Unione (istruzione, mercato del lavoro, politiche fiscali e sociali).

1.2 - Cambio di orientamento rispetto al Lussemburgo

Prima del 1997, le politiche per l'impiego poste in essere nell'Ue erano perlopiù politiche nazionali, disgiunte da politiche comunitarie. A partire dal 1997, invece, con l'elaborazione di una reale strategia europea per l'impiego, l'obiettivo si trasforma e passa dalla lotta alla disoccupazione strutturale ad un obiettivo strategico di una società e di un'economia europea basate sulla conoscenza.

Nel 1997, il trattato di Amsterdam crea il quadro giuridico di questa nuova politica, che costituisce l'oggetto del titolo VIII sull'impiego del trattato costitutivo delle Comunità Europee. L'attuazione di tale politica parte nel mese di novembre 1997, con la definizione ed il lancio della strategia europea per l'impiego, in occasione del Vertice straordinario sull'occupazione tenutosi nel Lussemburgo.

Proclamato ufficialmente dal Consiglio Europeo in data 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona, l'obiettivo dell'economia basata sulla conoscenza equivale all'intenzione dell'Unione europea di privilegiare il futuro di attività più legate alla produzione, alla distribuzione ed allo sfruttamento della conoscenza: ricerca e sviluppo, innovazione e produzione di brevetti, high-tech, ICT.

Si è lontani da un approccio prettamente liberale al mercato del lavoro, che lascerà alle sole leggi del mercato il funzionamento e la regolamentazione del lavoro e dell'occupazione. Si stabilisce una direzione, si definiscono degli obiettivi, viene posta in essere un'amministrazione, vengono formulate delle raccomandazioni e stanziati dei mezzi.

Si è altresì lontani da un approccio all'impiego esclusivamente concepito in termini

di dilemma inflazione-disoccupazione, o da approcci secondo i quali l'occupazione non è altro che la conseguenza residua della crescita, potenziale od endogena.

Dal punto di vista istituzionale, la politica europea per l'impiego definisce chiaramente i ruoli tra l'istituzione comunitaria e gli Stati membri:

- alla prima spetta lo stimolo, l'orientamento, il sostegno specifico e quanto segue;
- ai secondi, la messa in opera concreta.

La realizzazione di questo obiettivo fa supporre che si possa mobilitare una manodopera adeguata dal punto di vista quantitativo e qualitativo.

Dal punto di vista quantitativo

Pertanto, l'obiettivo della politica europea per l'impiego non risiede *più soltanto nella lotta alla disoccupazione strutturale*. Si tratta altresì di realizzare la piena occupazione, ovvero di attirare e di occupare sul mercato del lavoro quanti più possibile tra gli adulti in età lavorativa.

Ne consegue che il Vertice abbia assegnato alla politica per l'impiego il compito di raggiungere una media occupazionale del 70% nel territorio dell'Unione entro il 2010, con una percentuale totale di occupazione (popolazione in età lavorativa / numero di occupati) pari al 63,3% nel 2000.

La politica europea per l'impiego è inoltre finalizzata a sviluppare ulteriormente sia la domanda che l'offerta di lavoro.

L'azione sulla domanda consta essenzialmente di 3 aspetti:

- sostegno alle professioni libere,
- alleggerimento degli oneri fiscali e sociali delle imprese,
- incoraggiamento ad una maggiore flessibilità nell'organizzazione del lavoro.

L'azione sull'offerta di lavoro punta a raggiungere 2 obiettivi intermedi più congiunturali: la gestione della scarsità di manodopera e l'equilibrio dei sistemi di previdenza sociale.

- Incoraggiare chi non lavora, malgrado sia in età lavorativa, a entrare nel mercato del lavoro:

- A. sviluppare i programmi di attivazione;
- B. attività femminili.

- Favorire l'accesso all'impiego da parte della popolazione attiva già presente sul mercato, ma disoccupata attraverso:

A/ l'inserimento ed il reinserimento professionale dei giovani e degli adulti disoccupati;

B/ l'inserimento sociale dei gruppi svantaggiati o a rischio di esclusione. Persone con disabilità, minoranze etniche e lavoratori migranti possono soffrire di particolari difficoltà d'integrazione sul mercato del lavoro. Le linee guida prevedo-

no che gli Stati identifichino queste specifiche difficoltà e pongano in essere le misure necessarie ad impedire discriminazione ed esclusione.

- Aiutare la popolazione attiva a restare sul mercato del lavoro.

A. Prolungamento della vita attiva.

B. Politica di qualità dell'occupazione.

Dal punto di vista qualitativo

La manodopera deve disporre delle qualifiche necessarie al successo di una strategia basata sulla conoscenza.

L'obiettivo è che la popolazione attiva, ora o in futuro, possa essere in grado di integrarsi in un sistema economico che richiede vari livelli di competenze tecniche, tecnologiche o scientifiche.

La valorizzazione qualitativa dell'offerta di lavoro si fonda su 2 concetti principali:

1. nell'ambito di un sistema produttivo caratterizzato da una continua evoluzione tecnologica, coloro che tra la popolazione attiva vedono le proprie qualifiche non evolversi di conseguenza, corrono il rischio di essere esclusi dal sistema.
2. il processo di apprendimento è cumulativo: l'attitudine di un membro della popolazione attiva a conservare le proprie conoscenze e ad organizzare la formazione continua è sempre più in funzione di un livello di qualifica già ottenuto. Un paradosso che illustra ad esempio la differenza di partecipazione alla formazione continua che esiste tra i gruppi che presentano livelli di qualifica differenti: nel 2001, il tasso medio di partecipazione ad iniziative di formazione continua tra la popolazione dell'Unione compresa tra i 25 ed i 64 anni era pari al 15,7% tra i più qualificati, a fronte del solo 2,5% tra i meno qualificati (Eurostat, indagine sulla forza lavoro).

Pertanto, la politica di sviluppo delle qualifiche deve indirizzarsi all'intera popolazione attiva, potenziale o effettiva, vale a dire ai giovani come agli adulti.

Essa deve contenere delle disposizioni che riguardino nello specifico la formazione iniziale (*abbandono scolastico prematuro, formazione ai NTIC*) nonché la formazione lungo tutto l'arco della vita.

2. Il nuovo problema delle competenze

2.1. La questione delle conoscenze nell'impresa e nella società

Sarebbe tuttavia sbagliato ritenere che l'evoluzione delle qualifiche passi univocamente per la sollecitazione delle conoscenze totalmente nuove.

L'innovazione tecnologica non costituisce l'elemento principe di un deficit 'lordo' sui salariati.

L'analisi delle conoscenze sollecitate «ex novo» suggerisce la tipologia seguente.

4 casi

1. *Una parte delle conoscenze esplicitamente richieste oggi derivano da un «riconoscimento interno»*; già espresse dai salariati o da alcuni tra loro, queste conoscenze non venivano considerate nelle vecchie organizzazioni, mentre oggi sono esplicitamente richieste. Ad esempio, come calibrare un macchinario, come intervenire sulle MOCN che i salariati non avevano il diritto di sfruttare e che oggi sono sollecitate.
2. *Il «riconoscimento esterno»: dei saperi o del know-how precedentemente non considerati nell'esercizio della professione e che oggi sono incorporati nella qualifica richiesta.* Ad esempio, capacità di comunicazione e di scrittura, negate ad alcuni salariati nell'esercizio quotidiano della professione, queste capacità avrebbero potuto essere sfruttate anche all'esterno dell'impresa, in ambito familiare o sociale. Le nuove forme organizzative le sollecitano ben più fortemente rispetto a prima e l'impresa le integra nel suo apprezzamento delle conoscenze richieste, andando casomai verso azioni di formazione specialistica per rafforzarle e svilupparle...
3. *Processo di ampliamento dei saperi e del know-how in gamme differenti della famiglia professionale di base:* gli operatori non sono solamente multifunzionali, ma sono altresì sollecitati a migliorare i procedimenti adottati; devono far propri dei saperi connessi alla meccanica, all'elettronica ed all'idraulica; in altri casi, si richiede una partecipazione alla diagnostica di eventuali danni, ma anche un controllo di qualità diretto e responsabile. Questo ampliamento della gamma dei saperi non è però semplice. Da una parte, certi hanno l'impressione di perdere parte della propria professionalità, diventando dei tuttofare. Dall'altra, poiché l'ampliamento equivale all'emergere di un nuovo sapere individuale e collettivo, costituisce una reale fonte di apprendimento: pertanto, in uno di questi casi, l'accumulo collettivo di una conoscenza approfondita dei vari segmenti del processo di lavoro consente ai salariati di padroneggiare e di partecipare direttamente all'innovazione di prodotto, rendendo più sottile il confine tra concezione e fabbricazione, verso quella che oggi viene definita ingegneria simultanea.
4. Un ultimo caso fa dell'impresa e dell'esercizio della professione il luogo di *produzione di veri saperi nuovi* (per i salariati, ma eventualmente ben oltre il processo produttivo in senso stretto): innovazioni tecnologiche, combinazioni che sfuggono sia al settore accademico che a quello dei mestieri e che corrispondono ad un processo di creazione dei saperi totalmente nuovo.

L'insieme di questi movimenti si traduce effettivamente, sebbene in misura variabile, in una evoluzione delle logiche della costruzione, della sollecitazione e della qualificazione. Nelle organizzazioni che hanno vissuto le trasformazioni più radicali, il livello generale di formazione dei salariati tende ad essere più elevato; le

qualifiche individuali e collettive diventano un principio cardine della costruzione e della flessibilità dell'organizzazione.

2.2. La questione delle transizioni

Non esistono più le tre età della vita!

La questione delle transizioni professionali indotte dalle ristrutturazioni economiche e dai licenziamenti va ben oltre quella delle crisi industriali così visibili a livello locale. Ci spinge ad interrogarci sulle mutazioni nell'insieme del tessuto economico dei vari paesi e sulle transizioni che andranno ad impattare sia sulle imprese che sui territori.

I percorsi professionali si evolvono con grande variabilità. Con l'accelerazione del progresso tecnologico, i posti di lavoro diventano più instabili ed il sapere legato ad un determinato posto di lavoro sarà meno durevole.

Nella società post-industriale è la capacità di sviluppare il proprio *know-how* a permetterci di comprendere e di appropriarci dell'ambiente di lavoro, a darci l'autonomia necessaria per far sì che la vita professionale non sia vissuta soltanto come una fonte di tensione costante.

Le scommesse economiche e finanziarie diventano anch'esse globali ed al tempo stesso si deve far fronte ad una maggiore segmentazione sociale in termini di occupazione, organizzazione del lavoro e gestione delle qualifiche e dei salariati. Il rischio imprenditoriale si trasferisce agli individui in tutta la loro diversità: giovani o anziani, uomini o donne, più o meno competenti, con anzianità debole o forte. Questi cambiamenti – piuttosto diseguali tra le imprese – necessitano di nuove competenze: una riconvertibilità dei saperi, una capacità di anticipare gli eventi, di collaborare alla gestione delle innovazioni.

3. La risposta offerta dalla formazione lungo tutto l'arco della vita (Lifelong Learning - LL)

L'evoluzione dei problemi da risolvere - gestire delle vere mutazioni di mestieri e delle vere riconversioni problematiche da gestire lungo tutto l'arco della vita e non soltanto nei momenti di crisi o licenziamenti di massa - e degli strumenti sempre più personalizzati, porteranno ad una ridistribuzione dei ruoli dei vari attori, pubblici o privati, che operano in ambito imprenditoriale e sul mercato del lavoro.

Due soluzioni possibili per la formazione lungo tutto l'arco della vita

3.1. La soluzione scolastica

Riferimento all'individuo, alle conoscenze e ad una migliore articolazione degli strumenti disponibili.

La scuola è invitata a svolgere un ruolo chiave nell'ambito della formazione lungo tutto l'arco della vita.

Il mondo che lasciamo, quello della vecchia scuola, è un mondo in cui il percorso scolastico si fossilizza sul percorso professionale, dove il peso del diploma è schiacciante e dove tutte le proprietà sono mal distribuite. In base al sistema attuale, gli studenti che ogni anno lasciano la scuola senza qualifiche partono con il piede sbagliato. È ora di mettere da parte l'immagine palliativa delle pari opportunità: essa non esiste e la scuola stessa non è in grado di offrirle. Quanti figli di operai frequentano le scuole di ingegneri?

Concordare cosa si intende per 'saperi'

Quello che dobbiamo offrire agli studenti non è una serie di conoscenze, ma la capacità di assimilarne di nuove. Apprendere non significa soltanto modificare il proprio comportamento, ma anche e soprattutto cambiare il significato che si attribuisce alla propria esperienza.

Vedere e vivere la propria esperienza come una situazione di apprendimento corrisponde ad una presa di coscienza, poiché ci si appropria del processo decisionale, delle condotte, delle azioni, delle anticipazioni e delle rappresentazioni relative ad un compito.

L'approccio costruttivista all'apprendimento contiene 5 postulati.

1. Apprendere è un *atto complesso* che mette in gioco un gran numero di fattori che rivelano sia caratteristiche della situazione di apprendimento che della persona che apprende.
2. Apprendere *impegna l'individuo* nelle sue dimensioni affettive e cognitive, nella messa in opera del proprio concetto di sé, nonché del proprio approccio al trattamento delle informazioni.
3. *Il discente è l'attore principale dell'apprendimento*, ricorre a comportamenti e strategie che ha scelto e sfruttato per costruire le proprie conoscenze; gestisce attivamente le informazioni e la qualità di questa gestione è un fattore determinante per la qualità delle conoscenze.
4. Esiste *una grande variabilità* nell'ambito dell'apprendimento e questa variabilità costituisce in parte l'espressione delle caratteristiche personali del discente.
5. *Le rappresentazioni del discente hanno un ruolo predominante nell'apprendimento*, in particolare rispetto alle implicazioni, al grado ed al modo di mobilitare le proprie risorse cognitive.

La questione della «base comune»

Viviamo in un mondo in cui il capitale delle conoscenze acquisite conta molto meno della capacità di apprendere, di far proprie e di assimilare nuove conoscen-

ze. In tal senso, va intesa la famosa espressione « base comune ».

L'attuale divisione tra il mondo della formazione iniziale e quello della formazione continua non rappresenta in tale senso un grande ostacolo.

Le opportunità della scuola, l'importanza fondamentale della sua missione, si trovano nello slancio iniziale che essa può dare ai giovani. Il suo successo si misurerà nella capacità di proiettarsi in un percorso, di uscire dal sistema con un progetto, di non limitarsi solo ad un diploma e ad un capitale di conoscenza. Il mondo in cui un diploma consentiva una rendita a vita non è un mondo giusto: cerchiamo di uscirne.

3.2 - La soluzione dell'esperienza. Costruire un approccio basato sull'esperienza

Il punto di ancoraggio diviene quello della competenza esperienziale: trattare i saperi, il *know-how* ed il saper essere come uno dei suoi aspetti.

Si potrebbe proporre una definizione globale e comune dell'esperienza, limitandola al confronto quotidiano di un individuo con la realtà e la necessità di risolvere problemi di varia natura. Si tratta di una risorsa che può e deve essere sfruttata in certe situazioni.

L'esperienza (e la formazione) consentono lo sviluppo di competenze che sono degli insieme stabiliti di saperi e *know-how*, di condotte tipo, di procedure standard, di tipologie di ragionamento, che si possono sfruttare senza nuovi apprendimenti e che consolidano e strutturano l'acquis della storia professionale: le competenze consentono l'anticipazione dei fenomeni, quello che è implicito nelle istruzioni, la variabilità dei compiti. L'esperienza corrisponde a conoscenze dichiarative e procedurali che si possono tradurre in saperi, *know-how* e comportamenti.

L'esperienza non è formatrice in sé, né una fonte immediata di trasformazione.

- Ci sono persone che possono aver vissuto molte esperienze senza però averne tratto alcun insegnamento, né aver acquisito delle competenze o adottato degli atteggiamenti per meglio rispondere ai problemi che sono chiamate ad affrontare.
- L'esperienza può altresì causare delle ferite e richiedere un lungo processo terapeutico per essere utilizzata ai fini della trasformazione.
- Al contempo, l'esperienza può causare un blocco. Talune esperienze possono segnare una persona al punto da renderla sospettosa e diffidente nei confronti delle proprie capacità, magari perché si ha un'immagine negativa di sé e degli altri.
- Un individuo può perdere la spontaneità ed il desiderio di apprendere. Qualora ciò accadesse, l'esperienza del fallimento può portare non soltanto ad una perdita di motivazione o di desiderio di apprendere, ma anche a sottovalutarsi, fino a decidere di evitare situazioni di apprendimento e di performance.

Per essere formatrice, l'esperienza deve favorire un nuovo equilibrio. Essa deve dar luogo ad una presa di coscienza delle percezioni del sentito e del vissuto, una costruzione di elementi informativi che portino ad una presa di coscienza del senso dell'esperienza ed un movimento o un'azione nell'ambito di un'espressione gratificante.

La difficoltà è di *superare la concezione accademica di accumulo delle conoscenze ma anche di superare la segmentazione dei saperi per settore di attività*: i saperi professionali, i saperi sociali dei cittadini, le conoscenze culturali, i saperi relazionali, i saperi domestici, i saperi artistici, etc.

4. Una formazione lungo tutto l'arco della vita ancorata ad una competenza esperienziale - Percorsi professionali

4.1. Spostare il baricentro dei sistemi

Una rivoluzione copernicana! Ieri era la continuità lineare che organizzava il sistema sulla base dell'apprendimento. Oggi non si tratta più tanto dell'apprendimento che funge da colonna vertebrale della formazione lungo tutto l'arco della vita, piuttosto dell'orientamento e della validazione, che ieri sembravano avere un valore marginale.

La validazione dell'acquis dell'esperienza (VAE)

Scindere la validazione dai suoi presupposti scolastici. Il ricorso alla VAE è una risposta alla domanda di riconoscimento che la meritocrazia scolastica non ha saputo concedere a tutta una serie di cittadini.

Limitare la VAE ad un dossier di prove, test e colloqui con una commissione non ci sembra affatto esaustivo.

Il baricentro dei sistemi accademici di validazione non si costruisce sulla valutazione dell'atto professionale o della professionalità. Ha piuttosto privilegiato la verifica delle conoscenze acquisite e delle attitudini che ne derivano. Nella maggior parte dei casi, il diploma non «garantisce» che una potenzialità rispetto alle esigenze dell'impresa. Tuttavia, questa potenziale competenza deve essere integrata da un periodo di tirocinio aziendale per essere tradotta in termini di classificazione. La socializzazione professionale è in un certo senso esterna al processo di formazione.

A questa ottica si oppone una logica di valutazione che privilegia l'operatività in azioni. La VAE realizzata in situazioni di lavoro è il modo migliore per sottolineare la nostra ricerca di coerenza e convergenza tra le varie attività e competenze dei titoli concessi e dei criteri di professionalità che dominano un settore professionale od un'impresa.

In tal senso, la VAE non è soltanto un riconoscimento dell'esperienza, ma costituisce un fattore del suo sviluppo.

Ciò avviene perché per alcuni adulti il rapporto con i saperi si costruisce nell'ambito dell'operatività e non della teoria/formalizzazione. È nella dimostrazione pratica che essi ritrovano il proprio marchio e non nella semplice descrizione dell'esercizio della professione.

L'interesse del sistema di validazione è di rispondere ai bisogni degli adulti e di coloro che svolgono una professione in cui l'esperienza è fondamentale ma scarsamente riconosciuta al di fuori del loro settore. Quello che è penalizzante nella svalutazione delle professioni «non qualificate» non è soltanto la negazione delle competenze in essere, ma anche l'idea (spesso condivisa dai salariati stessi) secondo la quale talune competenze non siano trasferibili nelle attività più valorizzate e che non costituiscano un patrimonio sufficiente per impegnarsi in attività di formazione.

Nell'ambito di numerose professioni, soprattutto quelle che non richiedono qualifiche, sono le competenze e le abilità acquisite attraverso l'esperienza ad essere spesso determinanti per la definizione di professionalità e che relativizzano lo schema di formazione iniziale qualificante come primo conseguimento del sistema scolastico. Non bisogna contare soltanto sulla costruzione delle competenze in situazioni di lavoro (alternanza), ma anche sul consolidamento delle competenze nel lungo periodo attraverso l'esperienza. Il rendimento in vari settori in cui si offrono servizi alla persone o alle imprese è spesso legato all'esperienza acquisita in contesti diversi: in realtà, per chi lavora nel settore dei servizi, la questione da porre riguarda l'avvenire (quando e come potranno esercitare un'altra professione) ed il riconoscimento delle competenze dal punto di vista della trasferibilità e mobilità, e della formazione complementare che sarebbe opportuno acquisire.

4.2 - Costruire un nuovo rapporto, una nuova articolazione con il sistema produttivo: un ambiente di apprendimento

Tutto ciò richiede un sistema che ci consenta di circolare liberamente: un insieme di istituzioni non limitate a se stesse, ma costituenti un continuum che accompagnerà ognuno di noi nel percorso di apprendimento, da un'istituzione all'altra, da un sapere all'altro e da un mestiere all'altro. Lontano dalle barriere e dalle rigidità che, in ingresso come in uscita, ostacolano la circolazione e la crescita degli individui, dobbiamo costruire un sistema che presti attenzione all'interazione tra questi due cicli, riconoscendo la diversità delle modalità di accesso al sapere, un sistema non più segmentato ma articolato, dove il passaggio da uno spazio all'altro sarà fluido e possibile, dove gli adulti potranno, ad esempio, tornare a scuola. Ci sono molte frontiere da far cadere, molte barriere da superare.

Rendere formativa una situazione di produttività

Il taylorismo ha dedicato molto tempo a scindere l'esperienza dal lavoro per trasferirla ai progettisti. La trasposizione del gesto dell'uomo verso la macchina ha richiesto molto tempo, perché dietro un semplice gesto, si nasconde un'attività complessa.

Il post-taylorismo punta a restaurare il rapporto tra il pensiero e l'azione. Non esiste altra scelta se non quella di mobilitare le équipes, in modo che elaborino l'oggetto stesso del loro lavoro. Questa attività simbolica che coinvolge il dire ed il fare è diventata essenziale per l'efficacia del lavoro.

Efficacia organizzativa e competenza individuale sono interdipendenti. L'efficacia dell'organizzazione fornisce un impulso all'apprendimento individuale, contribuendo a sua volta ad una maggiore efficacia dell'organizzazione.

Pur se imperfetto, *il concetto di organizzazione che apprende* offre un interessante terreno di analisi in questa prospettiva, in quanto le organizzazioni qualificanti non si caratterizzano soltanto in base alla rispettiva capacità di accrescere la quantità dei saperi, bensì rinforzano l'attitudine ad elaborare strategie cognitive. Eppure, la perpetuazione degli effetti di queste organizzazioni richiede da una parte un'associazione precoce dei salariati finalizzata alla conduzione di un progetto e d'altra parte, una validazione delle competenze attraverso il salario, le opportunità di promozione o la stabilizzazione dell'impiego.

Lo stesso si applica al concetto di «*regione che apprende*».

4.3 «Assicurare» i percorsi professionali

Per raccogliere la sfida della nuova economia, non sarà sufficiente coordinare le diverse politiche europee. Occorrerà ripensarle, in particolare quelle che riguardano l'occupazione e la formazione.

La ristrutturazione dei sistemi di previdenza sociale è stata un'altra proposta 'forte' avanzata da Lisbona. Come organizzare, ad esempio, la trasferibilità individuale dei diritti sociali (non più legati, quindi a un'impresa o ad un paese)? «Invece di concentrarci su finanziamenti palliativi - ha aggiunto Jos Berghman, professore presso l'università cattolica di Lovanio - privilegiamo piuttosto investimenti preventivi che consentiranno lo sviluppo del capitale umano».

Se la struttura attuale delle nostre economie e delle nostre società si fonda su una maggiore diversificazione dei percorsi individuali, il rischio corso dovrebbe trovare la sua contropartita in una tutela più globale.

La formazione lungo tutto l'arco della vita è qualcosa che certamente lascia l'iniziativa all'individuo, ma deve iscriversi in un contesto più globale. In quello attuale, non è la possibilità di accesso in sé, né le modalità che contano, ma la capacità dell'indi-

viduo di conservare le conoscenze acquisite nell'ambito del percorso professionale. La trasferibilità è dunque essenziale, di un'impresa o di un paese all'altro, e garantita collettivamente.

Questo importante cambio di prospettiva si aggiunge alle evoluzioni della natura delle ristrutturazioni per costringere le imprese a modificare il loro modo di gestire l'occupazione; la gestione, sulla base dei mercati interni, delle carriere lunghe, solamente interrotta dagli scossoni dei piani sociali, essi stessi attenuati dall'utilizzo dei provvedimenti legati all'età, non può più funzionare nello stato attuale.

La mobilità professionale diventa un'esigenza strutturale: come può essere incoraggiata positivamente nel quadro di una costruzione di percorsi professionali «assicurati» e non più vissuta e subita come una rottura al momento della ristrutturazione?

Eppure, gli insegnamenti tratti da tali crisi, le soluzioni poste in essere, i fallimenti ed i successi meritano di essere ulteriormente esplorati per immaginare in maniera non astratta come possano funzionare nei mercati di transizione, come sia possibile mettere in campo dei dispositivi di garanzia dei percorsi professionali là dove ci sono sempre più fratture, mobilità subita e, a volte, esclusione sociale.

Il DIF ha istituito per legge il «diritto alla formazione» per tutti. Questo può essere un esempio da sfruttare.

Un «conto individuale di tempo formativo» interamente trasferibile. Un diritto spettante ad ognuno di noi al momento dell'ingresso nella vita professionale e non più legato ai rischi della stessa, senza per questo sostituirsi agli obblighi del datore di lavoro per quel che attiene alla formazione ed all'occupabilità.

«Un conto individuale di tempo formativo» (CITF) gestito da un dispositivo di mutualizzazione che consente la trasferibilità del tempo capitalizzato in caso di mobilità esterna all'impresa; grazie a questo dispositivo, «si avranno i mezzi necessari per la formazione, un bilancio di competenze o una validazione che preparino alla mobilità, una riqualificazione per un ritorno all'occupazione».

Conclusione

Non vi è cittadinanza politica senza cittadinanza sociale ed economica.

È dunque fondamentale consentire agli uomini e alle donne di restare nel processo, di proiettarsi verso il futuro, di comprendere un mondo in costante evoluzione. Si tratta di offrir loro l'autonomia, la lucidità, la sicurezza *di cui hanno bisogno per esercitare la propria libertà*.

In sintesi, si tratta di garantire loro una vera cittadinanza. A mio avviso, si tratta di un vero e proprio servizio pubblico.

Al momento, ci si trova in una situazione di stallo. La questione riguarda la capa-

cità di trasformare dei meccanismi istituzionali obsoleti e onerosi.

Quale che sia il giudizio che ci porta alla strategia di Lisbona, questo contesto si erge in un'Europa che si confronta sull'integrazione nel proprio mercato interno e sulla competitività regionale.

Da questo punto di vista, la formazione lungo tutto l'arco della vita rappresenta uno strumento per realizzare il modello sociale europeo che va costruito contro l'esclusione e la discriminazione, ed a favore della parità, della cittadinanza attiva e della democrazia.

La formazione lungo tutto l'arco della vita può rivelarsi uno strumento efficace a condizione che non si scelga la direzione sbagliata. E per questo motivo, non possiamo limitarci a confidare sugli schemi ormai obsoleti ereditati da un'epoca passata, che si oppongono alla conoscenza del lavoro con tutte le conseguenze sociali e politiche a noi tutti ben note.

3.3 - Intervento tavola rotonda

Pasqualino Mare

Projectmanager VET - Kenniscentrum Handel Netherlands

1. Contesto di sviluppo delle nuove qualifiche di FP nei Paesi Bassi

1.1 *Economia e società*

‘Informazione in ogni momento e in ogni luogo’, questa è la base dei radicali cambiamenti nei processi societari ed economici.

- Negli anni '70 nel musical “Cabaret” Lisa Minelli cantava ‘*il denaro fa girare il mondo*’. Nel 2007 si potrebbe aggiungere: ‘*e il denaro gira in tutto il mondo*’.
- Denaro, servizi e prodotti “girano” tutta l’Europa ed il mondo.
- Il mercato del lavoro diventa sempre più internazionale, più incerto, più competitivo e più “inquieto”.
- La nuova realtà economica offre opportunità agli individui che hanno un bagaglio sufficiente e che si destreggiano con facilità tra le difficoltà. Il nuovo mondo costituisce una minaccia per coloro che non sono in grado di integrarsi o non vogliono farlo.
- La nuova realtà economica esercita una pressione sulle relazioni sociali esistenti e genera discussioni e riflessioni su questioni esistenziali, come coesione sociale, sistema di valori, integrazione/segregazione, prosperità e distribuzione di ricchezza e povertà.

1.2 *Conseguenze per i dipendenti ed i soggetti in formazione...*

- Maggiore *expertise* riguardo al contenuto e all’adattabilità (sociale ed occupazionale).
- Maggiore flessibilità e spirito combattivo.
- Maggiore responsabilità personale nei confronti dell’istruzione e della formazione, nonché del lavoro e della carriera.

1.3 Conseguenze per la Formazione Professionale (FP)

- Cambio di atteggiamento da ‘esecuzione’ a ‘progettazione’. Progettare ed erogare servizi di istruzione e formazione sulla base di standard di rendimento stabili e non come mera esecuzione dei compiti e degli obiettivi assegnati.
- Concentrazione sullo sviluppo personale e professionale.
- Personalizzazione di programmi, a partire dai talenti degli studenti/soggetti in formazione.

2. Principi per lo sviluppo di qualifiche professionali per il 21° secolo

- Le qualifiche devono essere in linea con la visione delle politiche e gli sviluppi di FP.
- Agire come un professionista-cittadino è fondamentale ai fini dello sviluppo.
- Considerare la pratica della professione come un punto di partenza: funzionalità tecnica/cognitiva (*expertise* professionale) nonché funzionalità personale/sociale.
- Offrire spazio a contributi/interpretazioni personali del programma di formazione ed incoraggiare la responsabilità personale nei confronti della formazione e della carriera.
- Equilibrare il generale e lo specifico, soppesare ogni dettaglio e lasciar spazio di manovra.

3. Costruzione dei nuovi profili di qualifiche professionali in Olanda: professionale e di cittadinanza, apprendimento e percorso professionale

Ogni profilo di qualifica professionale è costituito da 4 aspetti:

A: informazioni generali sull'occupazione (spesso con l'ausilio di materiali audiovisivi);

B: compiti chiave e processi operativi della pratica occupazionale.

Esempio:

il profilo “Commesso” presenta 3 compiti chiave, ognuno dei quali è costituito da un numero di processi operativi.

Dal profilo “Commesso”, si passa a “Vendita al dettaglio”

Compiti chiave	Processi operativi
1. Riceve e smista la merce	1.1 Riceve la merce
	1.2 Sistema la merce
	1.3 Rifornisce gli scaffali
	1.4 Sistema la merce in scaffali provvisori
	1.5 Si occupa del negozio e del magazzino
	2. Vende ed eroga un servizio
2.2 Conversa durante la vendita	
2.3 Eroga un servizio personalizzato in base alla gamma di prodotti	
2.4 Registra un ordine a nome del cliente	
2.5 Accetta reclami	
2.6 Prende parte a incontri di lavoro	
3. Chiude la transazione di vendita	
	3.2 Informa il cliente in merito alle procedure ed alle condizioni di vendita e pagamento
	3.3 Maneggia il registratore di cassa
	3.4 Chiude il registratore di cassa

Per ogni compito chiave, i processi operativi si incrociano con una serie di competenze (su una lista prestabilita di 25), necessarie all’attuazione dei processi stessi. Il modello di competenze utilizzato si basa sul Contesto Universale di Competenze della SHL e si applica a tutti i settori nell’ambito della FP in Olanda (www.shl.com).

Esempio:

compito chiave 2: vende ed eroga un servizio

Matrice di competenza-processi - Vendita al dettaglio

Compito chiave 2: Vende ed eroga un servizio	Competenze											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
<i>Processi operativi</i>	Prendere decisioni e iniziative	Indirizzare	Guidare	Offrire attenzione e comprensione	Collaborare e comunicare	Agire in maniera etica ed onorevole	Costruire relazioni e reti	Persuadere ed influenzare	Presentare	Formulare e riferire	Sfruttare <i>expertise</i> professionale	Utilizzare mezzi e materiali
2.1 Riceve e si avvicina ai clienti									X			
2.2 Conversa durante la vendita								X			X	
2.3 Eroga un servizio personalizzato in base alla gamma di prodotti											X	
2.4 Registra un ordine a nome del cliente												X
2.5 Accetta reclami					X							
2.6 Prende parte a incontri di lavoro					X							

Compito chiave 2: Vende ed eroga un servizio	Competenze												
	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
<i>Processi operativi</i>	Analizzare	Esplorare	Creare ed innovare	Apprendere	Pianificare ed organizzare	Concentrarsi sulla soddisfazione del cliente	Garantire qualità	Seguire direttive e procedure	Adattarsi e rispondere al cambiamento	Riduzioni del volume d'affari	Mostrare ambizione e passione	Imprenditoriale e commerciale	Agire in maniera efficiente e professionale
2.1 Riceve e si avvicina ai clienti						X							
2.2 Conversa durante la vendita				X		X						X	
2.3 Eroga un servizio personalizzato in base alla gamma di prodotti				X			X						
2.4 Registra un ordine a nome del cliente						X							
2.5 Accetta reclami						X		X					
2.6 Prende parte a incontri di lavoro													

Modello di competenze (SHL)¹

Le competenze utilizzate per descrivere le capacità necessarie ai professionisti sono definite in termini generali. Inoltre, per tutti i settori della FP viene utilizzata una serie prestabilita di 25 competenze elaborate dalla SHL (www.shl.com). L'utilizzo di queste competenze è strettamente limitato allo sviluppo di qualifiche. Per ragioni qualitative, chi si occupa dello sviluppo di tali competenze deve aver ricevuto una certificazione da parte di SHL che li abilita a tale ruolo in conformità al modello di competenze.

¹ APL = Acknowledgement of Prior Learning (Riconoscimento dell'Apprendimento Progresso).

Il modello utilizza 25 competenze, nell'ambito di 8 macro-competenze:

<i>I. Guidare e decidere</i>	a. Prendere decisioni ed iniziative b. Indirizzare c. Guidare
<i>II. Sostenere e cooperare</i>	d. Offrire attenzione e comprensione e. Collaborare e comunicare f. Agire in maniera etica ed onorevole
<i>III. Interagire e presentare</i>	g. Costruire relazioni e reti h. Persuadere ed influenzare i. Presentare
<i>IV. Analizzare e interpretare</i>	j. Formulare e riferire k. Sfruttare l' <i>expertise</i> professionale l. Utilizzare mezzi e materiali m. Analizzare
<i>V. Creare e concettualizzare</i>	n. Esplorare o. Creare ed innovare p. Apprendere
<i>VI. Organizzare ed eseguire</i>	q. Pianificare ed organizzare r. Concentrarsi sulla soddisfazione del cliente s. Garantire qualità t. Seguire direttive e procedure
<i>VII. Adattare ed affrontare</i>	u. Adattarsi e rispondere al cambiamento v. Gestire la pressione ed affrontare eventuali riduzioni del volume d'affari
<i>VIII. Agire ed eseguire</i>	w. Mostrare ambizione e passione x. Agire in maniera imprenditoriale e commerciale y. Agire in maniera efficiente e professionale

Queste competenze si intrecciano con compiti chiave e processi operativi, che descrivono le attività occupazionali più immediate, nell'ambito di una cosiddetta matrice di competenze. Nella fattispecie, si tratta di una competenza mostrata dal professionista nell'ambito dell'esecuzione di un compito chiave o di un processo operativo.

C: in questa parte del dossier di qualifica, le competenze per ogni processo operativo sono elaborate in:

- componenti
- indicatori di performance

Esempio:

Competenza: persuadere ed influenzare

Componente(i): - suscitare emozioni
- presentare idee ed opinioni e motivarle

Indicatori di performance: Vendita al dettaglio

Si sfruttano diverse argomentazioni per suscitare emozioni e presentare possibilità al cliente, con il risultato che il cliente si convince di un acquisto.

Inoltre, vengono descritte l'*expertise* professionale (*know-how*) e le competenze.

D: nella sezione D, si illustrano i dilemmi legati allo sviluppo delle qualifiche e si giustificano le scelte operate.

4. Sviluppo delle qualifiche

- Uso obbligatorio di una metodologia per tutti i settori di FP:
 - serie standard di 25 competenze;
 - rigide istruzioni per la definizione dei compiti chiave, processi operativi, indicatori di *performance*.
- Sviluppo di qualifiche in fasi, con fornitura obbligatoria di prodotti.
- Gestione, sistemazione, orientamento e controllo di qualità da parte di un organo certificato.
- Cittadinanza, apprendimento e percorso professionale come parte delle qualifiche professionali;
 - imparare a formulare i propri obiettivi di apprendimento,
 - guidare il proprio percorso professionale,
 - partecipare alla politica (nazionale ed europea),
 - operare in un contesto lavorativo,
 - agire come consumatore in grado di esprimere un'opinione critica,
 - partecipare alle relazioni sociali ed utilizzare con rispetto gli spazi pubblici
 - preoccuparsi della propria salute.

5. Possibilità di applicazione dei profili

- Standard di rendimento per gli studenti/soggetti in formazione di FP (iniziale).
- Standard di rendimento per la 'riqualificazione' dei dipendenti.
- Coniugare le competenze necessarie per la pratica professionale con le competenze individuali.
- Determinare la necessità di formazione/istruzione e/o applicare procedure APL sulla falsariga di questo processo di interazione.

6. Attuazione ed osservazioni conclusive

- Nel mese di dicembre 2007, le pratiche professionali di tutti i settori dei Paesi Bassi saranno descritte in base ad un totale di 240 qualifiche.
- I profili di qualifiche rientrano nel concetto di istruzione e formazione basate sulle competenze.
- La standardizzazione del metodo di sviluppo delle qualifiche, lo sviluppo in fasi e la supervisione e l'autorità da parte di un unico organo per approvare o non approvare i concetti così elaborati, hanno contribuito all'esito del processo.
- L'attuazione di una FP basata sulle competenze sembra essere un compito alquanto difficile per molte scuole, insegnanti, studenti.
- Occorre maggiore formazione degli insegnanti, dei tutor e del management:
 - l'*expertise* necessaria per affrontare la FP basata sulle competenze andrebbe valorizzata;
 - la FP basata sulle competenze richiede un maggiore impegno da parte di insegnanti e studenti;
 - la FP basata sulle competenze richiede programmi personalizzati. Nessuno studente (gruppo) è uguale. Non vale il concetto di 'uno per tutti'.
- Non si è prestata particolare attenzione al necessario passaggio mentale da 'cosa fai tu per me' a 'cosa faccio io per me stesso' (concetto altresì difficile da affrontare). I Paesi Bassi sono un paese ricco, cosa che spesso viene data per scontata, senza pertanto prevedere la necessità di sostenere questa prosperità.
- La FP basata sulle competenze è difficile, onerosa ed ambiziosa... ma rappresenta altresì una sfida per gli operatori di FP, che considerano la coniugazione di contenuti e didattica una loro competenza chiave.

3.4 - Intervento tavola rotonda

Bruno Losito

Prof. Università degli Studi Roma Tre - Facoltà di Scienze della Formazione

Nell'affrontare il tema dello sviluppo delle competenze di cittadinanza, in una prospettiva europea, è necessario in primo luogo cercare di orientarsi all'interno di un campo tutt'altro che ben definito, sia dal punto di vista terminologico, sia dal punto di vista concettuale. Basterebbe fare riferimento ai diversi termini utilizzati per riferirsi a questo ambito della formazione per averne un'idea: educazione alla cittadinanza europea, educazione alla cittadinanza attiva, educazione alla cittadinanza responsabile, educazione alla cittadinanza democratica.

A questa esigenza si unisce quella di cercare di definire che cosa si intende per "competenze", o quanto meno in quali e quante accezioni questo termine viene utilizzato, sia in generale, sia in riferimento all'educazione per la cittadinanza.

Questo intervento intende dare un contributo in questa direzione a partire da alcuni progetti realizzati o in via di sviluppo a livello europeo e internazionale.

1. Le competenze

1.1 Le competenze "chiave" o di base

Dalla seconda metà degli anni Novanta, il termine "competenze" è diventato sempre più di uso comune in ambito educativo, travalicando il campo della formazione professionale, anche in conseguenza di alcuni studi e ricerche internazionali. Da questo punto di vista è particolarmente rilevante il contributo dello studio dell'OCSE sulla definizione e la selezione delle competenze chiave (*The Definition and Selection of Key Competencies* - De.Se.Co.), sviluppato in connessione con l'inizio del progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*). Nell'ambito di questo progetto vengono individuate tre categorie generali di competenze di base (o competenze chiave), riferite a:

- usare gli strumenti in modo interattivo (compresi il linguaggio e le tecnologie);
- interagire in gruppi eterogenei;
- agire autonomamente.

Si tratta, secondo la terminologia del progetto, di “costellazioni” di competenze intese come insieme di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, atteggiamenti, motivazioni e valori. La loro funzione fondamentale è quella di consentire agli individui di orientarsi in contesti complessi e in continuo cambiamento, in modo dinamico e flessibile, in una prospettiva che è contemporaneamente di realizzazione di una propria progettualità individuale, ma anche di adattamento ai cambiamenti della società in cui si è inseriti. Esempi di competenze di questo tipo sono la capacità di usare il linguaggio e i simboli; la capacità di usare le conoscenze e le informazioni; la capacità di utilizzare le nuove tecnologie; la capacità di relazionarsi correttamente agli altri, di cooperare, di gestire e risolvere i conflitti; la capacità di elaborare progetti di vita individuali e di riconoscere e valutare i propri interessi, i propri bisogni e i propri limiti.

Tutte queste competenze si caratterizzano per la loro flessibilità e dinamicità e per essere messe in atto in modo interattivo, nella relazione con gli altri.

Il punto di partenza per la definizione delle competenze e per la loro individuazione è, nell’ambito del progetto De.Se.Co., l’analisi di che cosa sia necessario a ciascun individuo, a ciascun cittadino, per poter agire e vivere in una società - quale quella contemporanea - che si caratterizza da un lato per la sua complessità, dall’altro per la rapidità delle trasformazioni che si verificano al suo interno. Coerentemente con questa analisi, le competenze si presentano come adattabili, interdipendenti tra loro, trasversali ai diversi campi della vita personale, sociale e lavorativa degli individui.

Alcune delle competenze chiave o di base individuate dal progetto De.Se.Co. sembrano essere più direttamente legate alla cittadinanza e all’esercizio attivo dei diritti e dei doveri ad essa collegati. Si tratta, in particolare, delle competenze che si riferiscono alle dimensioni:

- della cooperazione, quali la capacità di gestire e di risolvere i conflitti, di individuare e sostenere i propri diritti, unitamente ai propri interessi e bisogni, pur nella consapevolezza dei propri limiti;
- della partecipazione attiva a contesti sociali anche diversi tra loro;
- della individuazione, definizione e realizzazione di un proprio progetto umano e professionale.

1.2 Il concetto di literacy in PISA

Alcune competenze di base, ritenute indispensabili per fronteggiare le sfide che la vita presenta a ciascun individuo, sono oggetto di progetti comparativi internazionali dell’OCSE. In modo particolare, il progetto ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*), che intende rilevare e misurare le competenze alfabetiche della popola-

zione adulta, e il progetto PISA, volto a rilevare e misurare le competenze degli studenti quindicenni in lettura, matematica e scienze.

Il concetto base di PISA è quello di “*literacy*”, che si riferisce alla capacità di utilizzare le conoscenze e le abilità possedute in ambiti specifici (quali, appunto, la lettura, la matematica e le scienze) per affrontare con successo le situazioni e i problemi che si incontrano in situazioni di vita quotidiana, lavorativa e sociale.

In particolare:

- la *literacy* in lettura indica la capacità di comprendere, di usare e di riflettere su testi scritti;
- la *literacy* matematica si riferisce alla capacità di utilizzare le conoscenze matematiche e di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo attuale;
- la *literacy* scientifica indica la capacità di usare le conoscenze scientifiche, di identificare questioni di carattere scientifico e di trarre conclusioni fondate su dati e su elementi di prova.

L'accento è posto per tutte e tre le competenze sulla loro utilità per vivere in modo attivo, consapevole e responsabile all'interno dei contesti sociali i cui si è inseriti¹. Di qui la loro importanza dal punto di vista della educazione alla cittadinanza, in quanto la possibilità di partecipare in modo attivo alla vita sociale è largamente legata al livello di competenza che ciascun individuo effettivamente possiede in queste tre aree.

2. L'educazione alla cittadinanza a livello europeo

2.1 Il Consiglio d'Europa e l'educazione alla “cittadinanza democratica”

Il Consiglio d'Europa ha dichiarato il 2005 anno europeo dell'educazione alla cittadinanza democratica (*European Year of Citizenship through Education*). L'iniziativa si colloca all'interno dell'impegno che da oltre un decennio il Consiglio d'Europa ha sviluppato per l'educazione alla cittadinanza democratica, che si fonda sulla affermazione dei principi fondamentali del rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia pluralista.

¹ Per la definizione della *literacy* nei tre diversi ambiti, si veda la traduzione italiana del *framework* di PISA 2006, pubblicata a cura dell'Invalsi per l'editore Armando, con il titolo *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006* (2007). Il testo è pubblicato anche sul sito web dell'Invalsi (www.invalsi.it).

Gli obiettivi fondamentali della educazione alla cittadinanza democratica² sono individuati nel sostegno e nel rafforzamento dei diritti e dei doveri dei cittadini e del loro senso di appartenenza alla propria società; nel contribuire alla lotta contro il razzismo e la xenofobia; nel contribuire alla coesione sociale e al rafforzamento della società civile, attraverso lo sviluppo delle conoscenze e dei livelli di competenza dei cittadini. In quanto rivolta ai cittadini, l'educazione per la cittadinanza democratica, non si rivolge ai soli studenti o ai soli giovani, ma anche ai cittadini adulti, in un'ottica di *lifelong learning* e di saldatura dell'educazione formale con quelle non formale e informale.

In questa prospettiva, l'educazione alla cittadinanza democratica è un compito non soltanto della scuola, ma della intera società. Parlare di competenze per la cittadinanza democratica significa, nell'ottica del Consiglio d'Europa, anche accettare che esse non possano essere date per acquisite una volta e per sempre. È necessario, al contrario, sostenerle e potenziarle, in rapporto ai cambiamenti che caratterizzano la società contemporanea.

Nel quadro di questo più ampio progetto, il Consiglio d'Europa ha dedicato particolare attenzione alle politiche per l'educazione alla cittadinanza democratica a livello europeo, contribuendo a mettere in evidenza il rischio di una "retorica" dell'educazione alla cittadinanza democratica, che si manifesta nello scarto tra dichiarazioni di principio, e impegni internazionali sottoscritti, e adeguate misure per la realizzazione di tali impegni, tra "dichiarato" ed "agito"³.

² Questi obiettivi sono stati sintetizzati in una dichiarazione adottata dai ministri dell'istruzione dei paesi membri del consiglio nel novembre del 2000 ("Dichiarazione di Cracovia"). Cfr. *Project on "Education for Democratic Citizenship": Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000*, Strasbourg, Council of Europe, 15 November 2000, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 40.

I risultati del lavoro di riflessione e di elaborazione che ha preceduto l'approvazione di questa dichiarazione sono presentati in C. Bîrzéa, *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Strasbourg, Council of Europe, 20 June 2000, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 21.

I materiali e i documenti relativi al progetto "Educazione alla cittadinanza democratica" sono pubblicati sul sito del Consiglio d'Europa (www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp?).

³ Su questi aspetti si vedano in particolare C. Harrison, B. Baumgartl, *Stocktaking Research on Policies on Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in South-East Europe*, Strasbourg, Council of Europe, 8 February 2002, Doc. DGIV/EDU/CIT (2001) 45 Final; Council of Europe (2004), *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg, Council of Europe.

2.2 Lo studio di Eurydice sull'educazione alla "cittadinanza responsabile"

La dizione "cittadinanza attiva" è stata adottata all'interno dell'Unione europea, con l'intento dichiarato di richiamare l'attenzione sulla rilevanza della partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Alla dimensione della partecipazione viene spesso affiancata, a livello europeo, quella della responsabilità.

In uno studio di Eurydice sulla educazione alla cittadinanza nella scuola, la "cittadinanza responsabile" viene definita come segue: la nozione di "cittadinanza responsabile" si collega ai problemi della conoscenza e della consapevolezza dei diritti e dei doveri. È anche strettamente collegata ai valori civici quali la democrazia e i diritti umani, l'eguaglianza, la partecipazione, la collaborazione, la coesione sociale, la solidarietà, la tolleranza della diversità e la giustizia sociale.⁴

Lo studio individua tre categorie di obiettivi principali che nei sistemi scolastici dei paesi dell'Unione europea vengono attribuiti all'educazione alla cittadinanza: *political literacy* intesa come insieme di conoscenze relative alle istituzioni e ai processi politici; sviluppo del pensiero critico e di atteggiamenti e valori coerenti con i principi fondamentali delle società democratiche; promozione delle competenze necessarie per partecipare alla vita sociale e politica (a partire dalla scuola e dalla vita nella comunità cui si appartiene).

3. La costruzione delle competenze di cittadinanza

Lavorare all'interno della scuola per la costruzione di competenze di cittadinanza comporta una serie di conseguenze che investono l'insieme della sua organizzazione. E richiede anche la consapevolezza del fatto che la nostra scuola è, oggi, ancora lontana dal caratterizzarsi come un ambiente democratico di apprendimento, all'interno del quale gli studenti possano non soltanto acquisire le conoscenze e le abilità necessarie, ma anche realizzare una concreta esperienza di partecipazione e di confronto democratico, sia a livello di classe, sia a livello di scuola nel suo insieme.

Non solo. La nostra scuola è ancora poco capace di aiutare gli studenti a costruire le competenze di base indispensabili: i risultati del progetto PISA rappresentano un chiaro segnale di allarme in questo senso, nel momento in cui ci presentano un sistema scolastico che non riesce né a coltivare le eccellenze, né a contrastare le

⁴ Cfr. Eurydice, *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, Eurydice, 2005, p. 13 [traduzione di chi scrive].

differenze socio-culturali che caratterizzano gli studenti in ingresso. Ne emerge, in definitiva, l'immagine di una scuola che non riesce ad assolvere una delle sue fondamentali funzioni, quella di compensare le differenze sociali, offrendo a tutti le stesse opportunità di apprendimento e la possibilità di raggiungere alcuni traguardi indispensabili. Le differenze che PISA ha messo in evidenza tra aree geografiche del nostro Paese e tra indirizzi di studio sono un chiaro sintomo di questa incapacità. Le conseguenze, dal punto di vista del ruolo della scuola per lo sviluppo della equità, della coesione e della mobilità sociali sono evidenti.

Questi risultati impongono una riflessione che investe piani diversi dell'organizzazione scolastica e non soltanto il suo impianto curricolare (contenuti, metodi di insegnamento, obiettivi).

La costruzione di competenze di cittadinanza, cui concorrono non soltanto gli apprendimenti disciplinari, ma l'insieme delle esperienze che gli studenti quotidianamente realizzano all'interno della scuola, richiede un livello di collaborazione e di integrazione tra diversi insegnamenti (e tra insegnanti), che per molti aspetti è ancora assente nella nostra scuola.

Oltre a ciò, l'effettivo esercizio da parte degli studenti delle proprie competenze di partecipazione attiva alla vita e ai processi decisionali della scuola richiede che questo sia effettivamente possibile e realizzabile: non soltanto per quanto riguarda la partecipazione degli studenti alle forme organizzate di partecipazione all'interno della scuola, quali quelle previste dalla attuale normativa (assemblee, consigli di classe, consigli di istituto). La scuola nel suo complesso dovrebbe caratterizzarsi come un ambiente di apprendimento aperto e democratico. Perché questo sia possibile è l'insieme delle relazioni interne alla scuola che deve essere modificato, compresi il clima e la cultura della scuola e il clima di classe. L'importanza di queste dimensioni è stata messa in evidenza da varie indagini e in modo particolare dalle indagini promosse dall'IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza: un clima di classe aperto e democratico risulta essere direttamente correlato con le prestazioni degli studenti, non soltanto in termini di apprendimento ma anche - e soprattutto - in termini di atteggiamenti e di disponibilità a partecipare alla vita della scuola e a ritenere la propria partecipazione uno strumento efficace di presenza e di intervento⁵.

Un ulteriore elemento va sottolineato. Se l'educazione alla cittadinanza si riferisce anche agli atteggiamenti e ai valori coerenti con i principi di una società democratica e pluralista, è necessario che la scuola contribuisca a costruire contesti che

⁵ Si veda Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. and Schulz W., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, Amsterdam, IEA, 2001. Per i risultati italiani si veda B. Losito, *La seconda indagine IEA Civic Education*, in «Cadmò», vol. IX, n. 27, 2001, pp. 35-49.

siano adeguati a favorire l'acquisizione di tali valori da parte degli studenti e che consentano loro effettivamente di esercitare i propri diritti e i propri doveri di cittadinanza, non in quanto futuri cittadini, ma in quanto già cittadini soggetti di diritti e di doveri.

C'è da chiedersi quanto le nostre scuole siano oggi in grado di realizzare questi obiettivi e quali siano le effettive risorse a cui dirigenti e insegnanti possono rivolgersi per dare inizio a processi di trasformazione in questa direzione.



4. LE INIZIATIVE E I PROGRAMMI DELL'UNIONE EUROPEA E DELL'ITALIA PER LA PROMOZIONE DELLA CITTADINANZA ATTIVA

4.1 - Introduzione

Pier Giovanni Bresciani

Prof. Università di Genova e Università di Bologna

In questa prima parte di una giornata molto densa di lavori e di impegni, ho il compito di coordinare una tavola rotonda che ha un titolo che richiama, come è stato detto con una grande concretezza, iniziative e programmi dell'Unione europea e dell'Italia per la promozione della cittadinanza attiva.

A questa tavola rotonda partecipano interlocutori istituzionalmente e professionalmente titolati e qualificati per dare un contributo in questo senso.

Sono gli operatori e i dirigenti che si impegnano ad implementare e realizzare queste politiche e queste linee guida sul territorio, e a compiere operazioni concrete rispetto alle risorse, alle opportunità, ai programmi, ai dispositivi che possono essere utilizzati concretamente e attivati.

Chi ha lavorato in questi anni 'sul terreno', nelle tante sperimentazioni che sono state realizzate a partire dalla prima elaborazione dell'ISFOL sulle 'competenze trasversali' dei primi anni '90, ritrova nelle *competenze per la cittadinanza europea* (le cosiddette *competenze-chiave*, che sono il lascito di questo documento della Commissione europea) qualcosa, appunto, sia delle *competenze trasversali* che delle *competenze di base*, che sono state sperimentate sia nella formazione iniziale che nella formazione superiore, con successi alterni e con molta concretezza da parte degli operatori sul terreno.

Questo richiamo ci potrebbe però portare, paradossalmente, a sottovalutare l'importanza di questo *framework* comune che la Commissione ha messo a punto. È necessario invece riconoscere che questo documento sedimenta una consapevolezza raggiunta concordemente con molto 'lavoro' ed impegno di confronto a livello europeo.

Questo quadro di riferimento supporta per la prima volta, e questo mi pare molto importante, la definizione di progetti e di iniziative con la previsione di programmi di intervento e la messa a disposizione di risorse: un po' come è avvenuto negli ultimi anni, ad esempio, per il tema della 'mobilità europea'.

Adesso si tratta di cominciare a praticare dei fatti concreti, e siamo qui proprio per capire quali sono gli ambiti ed i margini di intervento dei diversi soggetti e ai diversi livelli (europeo, nazionale, regionale) e nei diversi sistemi (scuola e formazione professionale).

È forte anche il richiamo alle istituzioni, ai vari livelli, ad una forte integrazione anche a livello istituzionale in modo tale che sia poi più facile, più agevole sul terreno la ‘messa in pratica’, l’implementazione delle politiche e delle linee guida.

Le questioni aperte a valle di questo nuovo ‘atto’ di indirizzo e programmazione a livello europeo sulle quali ragionare insieme sarebbero tante: penso ad elementi di grande interesse come il rapporto tra governo e sussidiarietà, e quindi tra standard europei e nazionali e progettualità locale; oppure penso al problema che si presenta anche a livello nazionale, e che riguarda il tipo di rapporto che può instaurarsi tra sollecitazione delle energie e della vitalità locale e definizione, pur necessaria, di quadri di riferimento e di standard di riferimento.

Altri problemi di grande rilievo possono essere richiamati: quale integrazione tra sistemi (orizzontale e verticale), tra filiere formative, ai fini dello sviluppo delle competenze chiave; qual è il rapporto tra scuola e formazione professionale al riguardo, e qual è il rapporto tra formazione iniziale e formazione superiore, posto che siamo ormai pienamente nella prospettiva del *lifelong learning*.

E ancora: come i sistemi di istruzione e formazione possono attrezzarsi per dare seguito a questo quadro di riferimento: quali infrastrutture, condizioni istituzionali, amministrative, organizzative e soprattutto culturali e professionali, esistono o possono/debbono essere costruite? Quali fabbisogni formativi e professionali fa emergere questo nuovo scenario?

Su terreni di questo tipo gli organismi di formazione, gli operatori e le istituzioni stesse hanno già maturato, nel tempo, pratiche ed esperienze dalle quali si tratta di imparare, analizzandole con attenzione mettendole in valore.

Infine: come fare in modo che le questioni attualmente sul tappeto nella scuola e nella formazione professionale (il nuovo obbligo di istruzione, i LEP-Livelli Essenziali di Prestazione), il tavolo nazionale sugli standard, il libretto formativo e la certificazione, possano integrarsi con le nuove competenze chiave?

Per una analisi introduttiva di maggiore dettaglio rinvio alle slides che avevo preparato per questo intervento (che ho qui abbreviato per esigenze organizzative) e che sono contenute in cartella, e vi presento gli interlocutori di questa tavola rotonda, che sono particolarmente qualificati e il cui contributo sarà particolarmente importante.

Innanzitutto Vera Marincioni, direttore generale delle politiche per l’orientamento e la formazione del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale; Marina Rozera, dirigente ISFOL e dirigente dell’Agenzia Leonardo (che volgerà lo sguardo anche sui diversi tipi di risorse che l’Unione europea mette a disposizione per implementare il *framework* di cui stiamo parlando); poi Elena Maddalena dell’Agenzia Nazionale per il *Lifelong Learning Programme* di

Firenze, che dovrebbe parlarci soprattutto di un documento di lavoro, che ha un titolo estremamente impegnativo ed interessante, e che è oggetto di una consultazione in atto proprio in questo periodo: “Le scuole nel XXI secolo”; infine, per il livello regionale partecipa Alessandra Russo, dirigente del Dipartimento di Formazione Professionale della Regione Siciliana.

Li ringrazio tutti per la loro disponibilità e per il contributo che offriranno alle riflessioni di questo seminario.

4.2 - Intervento tavola rotonda

Vera Marincioni

*Direttore Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione -
Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale*

Il contributo che le politiche italiane ed europee della formazione e dell'orientamento professionali possono dare alla costruzione di uno spazio europeo di cittadinanza attiva, a mio avviso, deriva principalmente la sua identità direttamente dalla Costituzione della Repubblica italiana. Dal primo articolo, che afferma essere la Repubblica "fondata sul lavoro". E poi dove si afferma il diritto al lavoro (art. 4) e le sue declinazioni concrete (art. 35): la tutela del lavoro e la promozione dello sviluppo e della formazione professionali dei lavoratori.

La cittadinanza, stando dunque alla nostra legge fondamentale, si declina intimamente in relazione al lavoro. Il lavoro è il modo attraverso il quale ciascuno partecipa alla vita sociale, assieme all'esercizio dei diritti e dei doveri democratici. La costituzione lega in modo inscindibile la cittadinanza al lavoro.

Ne consegue, ritengo, che i diritti che discendono dal diritto al lavoro rappresentano un architrave fondamentale della cittadinanza, nella Repubblica italiana.

Di conseguenza, il sistema della formazione professionale - perché è di questo che dobbiamo parlare - è un servizio pubblico legato direttamente all'esercizio di un diritto. Credo che se si perde di vista questa considerazione fondamentale, difficilmente si può intendere la funzione del sistema di offerta di servizi di formazione professionale e ci si priva di un criterio fondamentale per stabilire se e quanto questo sistema svolge il proprio compito nel favorire la costruzione di una cittadinanza attiva.

Se poi allarghiamo il nostro sguardo agli scenari europei, vediamo come il diritto alla formazione professionale, accanto all'altro diritto gemello, quello all'istruzione, vede dilatarsi sensibilmente il proprio ambito d'applicazione. L'Unione europea ha promosso più d'ogni altra istituzione l'approccio alle politiche formative che conosciamo con l'espressione inglese *Lifelong Learning*, apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il diritto all'istruzione e alla formazione professionale, se ripensati nel quadro delle tumultuose trasformazioni degli ultimi 30 anni, si traduce in un nuovo diritto emergente: quello a godere di opportunità d'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Quindi, diritto alla formazione professionale sul e per il lavoro, ma diritto anche all'istruzione in età adulta. Va in questo senso il disegno di legge esaminato in prima lettura dal consiglio dei Ministri del 3 agosto scorso, presentato dal

Ministro Fioroni e dal Ministro Damiano e frutto di un proficuo e serrato lavoro congiunto tra i ministeri.

Seguendo le linee d'azione di quel disegno di legge, lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze individuali divengono l'architrave della convivenza civile.

Ognuno è chiamato a partecipare alla vita pubblica lavorando e contribuendo ai processi democratici. Per far ciò, deve riuscire ad apprendere in ogni circostanza e in ogni momento della sua vita. Il lavoro e la vita democratica richiedono in modo crescente a ciascuno la capacità di elaborare informazioni. Per questo sono necessarie competenze simboliche e professionali che devono essere mantenute e perfezionate continuamente. Va in questa direzione il documento della Commissione del 10 novembre del 2005, in cui, seguendo le indicazioni della strategia di Lisbona, si offre una definizione delle "competenze chiave per l'apprendimento permanente".

L'attore pubblico deve garantire opportunità di apprendimento ogni qualvolta il cittadino ne senta la necessità o ne provi il desiderio. Tale garanzia deve essere fruibile in forma gratuita e immediata in tutti i casi in cui vi siano criticità o difficoltà: perdita del lavoro, occupazioni insoddisfacenti e poco remunerative, momenti di difficoltà personali ecc..

Oltre a ciò, i documenti comunitari ci ricordano con chiarezza un altro importante principio. Se il diritto alla formazione professionale è una funzione del diritto al lavoro, esso deve esplicarsi entro politiche pubbliche che riguardano direttamente il mondo della produzione e quindi deve avere una connessione forte con i temi dell'innovazione e dello sviluppo economico. A mio avviso le più lucide e importanti testimonianze di questo approccio sono state, nella storia delle politiche europee, il libro Bianco di Delors del 1993 e la strategia di Lisbona. Benché il diritto alla formazione sia un diritto individuale, esso si declina entro un insieme di misure atte a favorire la crescita economica e l'incremento di produttività delle imprese.

Le linee seguite dal disegno di legge sull'apprendimento permanente sono state in parte anticipate e concretizzate nei dispositivi della programmazione Europea per il periodo 2007/2013. Oltre a ciò, è necessario tener conto di quanto sta avvenendo sul terreno dell'attuazione della Riforma del Titolo V della Costituzione, che come è noto delega alle Regioni la competenza esclusiva sui temi del lavoro, della formazione professionale e dell'istruzione, fatti salvi quelli legati alle tutele del lavoro e quelli relativi all'ordinamento generale dell'istruzione.

È evidente come la funzione nazionale, relativamente a queste politiche, si vada progressivamente ridisegnando. Del resto, la formazione professionale è di competenza delle Regioni già dal 1978, secondo il dettato della legge 845.

In questi 28 anni il Ministero ha svolto prima una funzione provvisoria legata al passaggio di consegne, poi, a mano a mano che il sistema veniva riformato e arricchito di nuovi segmenti (apprendistato, formazione per l'obbligo formativo, formazione

continua, formazione post-secondaria e terziaria ecc.), ha rappresentato il luogo di guida e indirizzo per la sperimentazione e la messa a regime dei dispositivi via via messi a punto.

Dobbiamo essere chiari su un punto: questa funzione di indirizzo e di accompagnamento alle riforme deve considerarsi, in qualche modo, in via d'esaurimento, salvo che non vengano varate profonde innovazioni costituzionali o che, d'altra parte, le Regioni stesse non chiedano allo Stato di intervenire in nome del principio di sussidiarietà verticale.

Allo Stato resta un'importante funzione, chiara fin dal 1978: di costruzione degli snodi di sistema, di quei dispositivi che permettano ad ogni cittadino di poter godere del proprio diritto all'orientamento e alla formazione professionali e di far valere la propria qualifica sull'intero territorio nazionale: uno dei compiti del Ministero, con le sue strutture tecniche, è stato ed è quello di conferire intelligibilità al sistema e unitarietà a dispositivi pur così diversi - diversi quanto è necessario per adeguarsi a situazioni regionali tanto profondamente eterogenee per storia, cultura, società, economia.

È quindi chiaro su che cosa dovrà incentrarsi l'attività delle istanze centrali nella nuova programmazione 2007-2013 - e come viene disegnata la loro funzione nel Disegno di legge in discussione nel Consiglio dei Ministri. Dovrà ultimare la costruzione degli snodi di sistema che permettano ai vari sistemi regionali di formazione professionale di funzionare correttamente e di essere mutuamente permeabili.

È questa la scelta che è stata fatta, di concerto con le Regioni e con le Parti sociali, per l'asse "capitale umano" del PON del Ministero del Lavoro (ricordo gli altri: occupabilità, adattabilità, pari opportunità e non discriminazione, capacità istituzionale, transnazionalità e assistenza tecnica).

Vorrei quindi illustrarvi le iniziative che, di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione e con le Regioni, stiamo portando avanti in questo ambito - rispetto al quale so l'uditorio particolarmente sensibile.

Prima di tutto, la definizione di un sistema nazionale delle qualifiche. La nostra direzione, da anni a dire il vero, sta compiendo un grande sforzo per condurre ad una logica unitaria i sistemi di qualifiche regionali (sapete che la competenza sui sistemi di qualifiche professionali è in capo alle Regioni). Ora questi sforzi sono rafforzati e corroborati dall'adesione dell'Italia al Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualifications Framework*), che chiede appunto agli Stati membri, anche in vista di un miglioramento della mobilità formativa e professionale dei cittadini e dei lavoratori, di uniformare progressivamente le logiche di costruzione dei sistemi nazionali di qualifiche in vista di una loro reciproca traducibilità. Si tratta di salvaguardare le specificità nazionali (nel nostro caso, regionali) senza però precludersi la possibilità di creare sistemi di corrispondenze tra singole unità dei diversi sistemi, grazie all'a-

dozione di una logica comune. È uno sforzo da perseguire seriamente anche in Italia. Dirò poi del Tavolo unico, che è l'esito operativo di queste iniziative.

Strettamente legato a quello delle qualifiche è il problema della definizione degli standard minimi di contenuto tecnico-professionale delle stesse qualifiche, da applicarsi poi ai requisiti di prodotto delle attività di formazione. In altri termini, si devono definire in modo univoco i livelli minimi che gli allievi in uscita dei corsi devono raggiungere: in termini di conoscenze, competenze, abilità, esperienze svolte ecc.. Il Ministero del Lavoro, attraverso la Direzione Generale che rappresento, è particolarmente sensibile a questo problema. Condividiamo la percezione di un ritardo da colmare (anche qui ci sono state resistenze e difficoltà) e ci impegniamo in tal senso. La definizione degli standard si collega direttamente alla costruzione di un sistema di valutazione del prodotto della formazione professionale. Ovviamente, il prodotto delle attività di formazione è costituito dai posti di lavoro conquistati dagli allievi che escono dai corsi. Oltre a questa valutazione di esito, è necessaria anche una valutazione di risultato, basata sulla verifica del conseguimento degli standard minimi, da parte degli allievi, al termini dei corsi di formazione professionale e di formazione per l'apprendistato. Questa valutazione sulla base degli standard minimi, oltre a fornire evidenze sul funzionamento generale del sistema, offre garanzie per l'implementazione della certificazione e, di conseguenza, per la realizzazione effettiva e non penalizzante dell'integrazione orizzontale (le ben note "passerelle") e verticale (rendendo ad esempio possibile il passaggio immediato dalla formazione professionale iniziale all'Istruzione tecnica Superiore e da qui, eventualmente, all'università). Anche su questo fronte ci impegniamo a rafforzare ulteriormente la nostra azione, rafforzando le sinergie tra ISFOL e INVALSI (peraltro già sperimentate con successo in varie linee di lavoro: ad esempio, nel caso della definizione dei livelli minimi dell'apprendistato di primo livello).

Questo insieme di iniziative, come ricordavo, trovano una cornice di senso nelle iniziative europee per la mobilità fisica e professionale: da Europass all'EQF (*European Qualifications Framework*) al sistema di crediti europei per l'istruzione e la formazione professionali (*European Credit for Vocational Education and Training - ECVET*). L'armonizzazione dei sistemi di qualifiche, la definizione di standard minimi, la messa a punto di dispositivi di valutazione: tutti elementi di un disegno unitario che è costituito dal sistema di crediti e certificazioni. Da anni si parla di certificazione: l'Unione ha fornito ormai, attraverso l'ECVET (che però è ancora allo stato di proposta di lavoro), un quadro tecnico unitario, attorno al quale costruire le applicazioni nazionali (e regionali!) del sistema. Ribadisco il nostro impegno in questo senso. E ribadisco la richiesta di collaborazione a tutti gli altri soggetti istituzionali e sociali interessati: le Regioni e gli altri Dicasteri, in prima istanza, le Parti sociali, gli Enti di formazione.

Collaborazione che, saprete, è divenuta fattiva e operativa attraverso il già ricordato tavolo unico sugli standard e le certificazioni, che raccoglie larga parte dei temi che finora ho trattato: standard professionali, standard di competenze e certificazioni. D'intesa con le Regioni e con il Ministero della Pubblica Istruzione, stiamo mettendo a punto la metodologia per la definizione di quadri concettuali e operativi nazionali. Il lavoro è a buon punto, i Ministeri e le Regioni hanno mostrato impegno e determinazione: è nostro intendimento chiudere i lavori del tavolo con risultati finalmente compiuti.

Ancora: il perfezionamento della definizione di standard di servizio. L'accreditamento delle sedi formative è ormai un processo compiuto. Restano aperti problemi e ulteriori esigenze su cui si sta pensando di porre rimedio. È in corso un intenso lavoro ed è attivo un Tavolo specifico con le Regioni e le Parti sociali su questa materia. Ovviamente, nuovi parametri andranno definiti in relazione all'attuazione di un sistema stabile e organico di offerta di formazione professionale per l'assolvimento del nuovo obbligo d'istruzione. In particolare, mi pare che l'indicazione che se ne deve trarre, per una revisione dei meccanismi di accreditamento anche alla luce del Titolo V riformato della Costituzione, sia quella del riferimento ai soggetti erogatori, non più alle sedi operative. Si darebbe così maggiore enfasi ad elementi legati al progetto educativo e formativo e alla capacità pedagogica, didattica e formativa, togliendo quindi esclusività a considerazioni legate alla logistica - come in taluni casi è avvenuto. Vorrei ribadire l'auspicio, peraltro sempre più vicino a concretizzarsi, che quanto fatto finora possa essere riutilizzato e tenuto in debita considerazione nel momento in cui verranno definiti i dispositivi dell'accREDITAMENTO dei soggetti abilitati a svolgere attività per l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione.

Un elemento chiave di questo processo di ridefinizione (ma del resto essenziale per tutti i segmenti della formazione professionale, dall'apprendistato alla formazione continua, alla formazione tecnica superiore ecc.) è costituito dalla riqualificazione e valorizzazione del personale della formazione professionale. Si tratta, anche qui con la collaborazione delle Regioni, di pensare e attuare il miglioramento dei livelli di offerta attraverso la definizione di standard di competenze dei docenti e degli altri professionisti attivi nella formazione professionale, a partire dalla ricostruzione analitica dei processi fino a definire quadri e sistemi di conoscenze/competenze standard. Gli standard dovranno costituire da un lato l'occasione per valutare e valorizzare le conoscenze e competenze in vario modo acquisite da docenti e professionisti; dall'altro, la base per rilanciare programmi di formazione dei formatori, sui quali la mia direzione intende impegnarsi. Fra queste, vi sono quelle relative al Sistema Permanente di Formazione On Line e alla sperimentazione di una laurea triennale per operatori della formazione professionale, che vanno nella direzione di un rafforzamento delle competenze dei professionisti che operano in questo settore.

È su questi terreni che ci siamo impegnati attraverso la nuova programmazione delle politiche di coesione 2007/2013, per portare a termine il disegno del sistema e permettere alle Regioni di definire e attuare le proprie politiche nelle migliori condizioni. Il tavolo unico sugli standard e sulle certificazioni, che ho promosso e che sta procedendo nei suoi lavori, costituisce un momento di partecipazione indispensabile per realizzare questo obiettivo. Vi partecipano le Regioni, gli altri Ministeri interessati, le Parti sociali. Dopo anni di difficoltà di comunicazione tra Stato e Regioni, in cui peraltro siamo riusciti a definire comunque protocolli comuni su temi specifici (apprendistato, diritto-dovere ecc.), è ora il momento di superare le esitazioni e condurre a termine quella costruzione di un sistema di servizi per il lavoro e la formazione che renda concreti i diritti costituzionali. Sono sicura di trovare in voi sostegno e collaborazione in questa impresa.

Credo che la costruzione di un sistema nazionale di formazione professionale, attento alle specificità locali ma capace di garantire a tutti, ovunque e in ogni momento la possibilità di veder valorizzate le proprie competenze e di potersene formare altre attraverso servizi formativi appositi, soprattutto nel momento del bisogno, sia il contributo che le politiche della formazione possono dare alla costruzione di una cittadinanza europea attiva.

4.3 - Intervento tavola rotonda¹

Marina Rozera

Direttore Agenzia Nazionale LLP - Programma settoriale Leonardo da Vinci - ISFOL

Grazie per l'invito. Inizio con una citazione: uno scrittore italiano, Ennio Flaiano, poco conosciuto, nel 1960 affermò "siamo in un'epoca di transizione, come sempre d'altronde". Da allora abbiamo però fatto molti passi avanti per definire significativi tasselli di riferimento.

In particolare, grazie alla dott.ssa Vera Marincioni e a quanti altri hanno collaborato, oggi è disponibile per l'Italia il disegno di legge sull'apprendimento permanente, un tassello importante. Questo risultato costituisce un punto d'arrivo significativo per l'Italia ed è dovuto al lavoro fatto a livello comunitario, dove è possibile dibattere le problematiche con meno vincoli di quanti non ne abbiano gli Stati membri. Tutti gli atti che sono stati emanati dalla Commissione europea nel corso degli anni 2005/2006, ed anche negli anni 2003/2004, hanno una caratteristica comune, discussa in tutte le sedi europee nelle quali si è parlato di formazione, di istruzione e di formazione superiore, ossia: le nuove politiche non avrebbero mai potuto prescindere dal considerare l'individuo come centrale. Verificando questa affermazione, nei documenti citati, lo spazio maggiore è stato dato prioritariamente ai cittadini perché si è ritenuto che sui sistemi ci fosse stato già un consistente investimento. Sui sistemi, tuttavia, occorre sempre lavorare ed *Europass* ed *EQF* (*European Qualifications Framework*) sono destinati anche ai sistemi. L'interesse è sul cittadino, sul singolo, per la necessità di consentire proprio al cittadino di esercitare il suo diritto di cittadinanza attiva in tutte le fasi della vita e in tutte le transizioni, soprattutto in quelle sgradevoli. L'approfondimento del concetto e dei diritti di cittadinanza porta, come già rilevato da Vera Marincioni, all'approfondimento della centralità del lavoro quale strumento per una vita più soddisfacente, prospettiva che porta al superamento dell'enfasi posta sul fatto che si debba studiare fino all'ultimo minuto prima dell'ingresso al lavoro.

Il tema della tavola rotonda mi suggerisce di sottolineare alcuni passi importanti realizzati in prospettiva operativa. Per chiunque di voi che si propone di partecipare ai programmi dei prossimi anni, è importante sapere che esiste un documento della

¹ Testo non rivisto dall'autore.

Commissione europea che fissa, per gli Stati membri, gli obiettivi in termini di istruzione e formazione. Il documento dice tra l'altro che l'ambito nel quale occorre maggiormente progettare, investire e lavorare è l'educazione degli adulti in tutti i suoi aspetti: formazione professionale in senso stretto, educazione generale, recupero delle competenze di base. A questo obiettivo l'Italia deve dedicare maggiore impegno. Deve essere dunque questo il polo che guida la vostra progettazione nel prossimo futuro; questo è anche l'obiettivo su cui puntano le Istituzioni.

I programmi operativi che vedono adesso la loro approvazione e gli altri strumenti normativi tengono in conto questo obiettivo.

Vi ricordo la comunicazione sull'apprendimento permanente: rispetto agli indirizzi dati dalla Commissione Europea, a cascata gli Stati membri si sono dati le linee di partecipazione ai nuovi programmi comunitari ed hanno sollecitato nuove modalità di azione.

Ad oggi dunque, esiste il programma sull'apprendimento permanente, *Lifelong Learning Programme*, che è il cardine dell'intera azione e guiderà tutti gli interventi in termini di formazione, istruzione, istruzione superiore, formazione professionale, per i prossimi sei anni. Accanto a questo programma si è mantenuto il programma *Gioventù* particolarmente interessante per le iniziative e gli scambi giovanili. È opportuno che i giovani ne vengano a conoscenza e vi partecipino. Nel contesto del programma è compreso tutto il campo del volontariato civile. Si offrono ai giovani occasioni importanti per la loro educazione e formazione. A completamento c'è lo strumento *Europass*, che serve proprio per dare evidenza alle competenze che i cittadini europei acquisiscono sia nelle azioni di mobilità sia nelle azioni di formazione.

Oltre ai programmi specifici esiste una strumentazione a disposizione dei cittadini che si sostanzia in alcune reti di servizio: ad esempio la rete *Euroguidance*, che è all'interno del programma di apprendimento permanente e collega tutti i centri di risorsa per l'orientamento, strutture nazionali a disposizione del grande pubblico in particolare insegnanti e giovani, per dare informazioni sulla mobilità.

Il panorama degli impegni che devono essere considerati, e che l'Unione europea insieme agli Stati membri pone sul campo, è veramente vasto. In questo momento è richiesto il vostro intervento su due aspetti specifici, uno dei quali è la partecipazione alla nuova modalità di consultazione sull'internazionalizzazione della scuola, della quale vi parlerà la dott.ssa Elena Maddalena; l'altro riguarda il piano d'azione per la formazione degli adulti, su cui pure è stata fatta una consultazione appena conclusa, che avvierà il suo corso e su cui prossimamente verrà prodotta la documentazione necessaria.

Quest'ultima informazione mi dà l'opportunità di un richiamo proprio sulla modalità delle consultazioni aperte definite dalla Commissione. Il sito dell'Unione europea lancia una serie di iniziative di consultazione aperte a tutti, alla cittadinanza, che

servono poi da guida per la produzione normativa e che sono particolarmente interessanti perché ognuno può esprimere la propria opinione e verificare le opinioni che sono state espresse dagli altri. Questo significa un ampliamento non solo delle informazioni ma anche la diffusione delle competenze.

In sintesi, l'obiettivo generale del programma per l'apprendimento permanente è quello di contribuire allo sviluppo della comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, raccogliendo in un programma unitario i programmi preesistenti, orientando verso obiettivi comuni e azioni convergenti, mantenendo però delle specificità che sono relative ai vari segmenti dei percorsi formativi.

Sono raccolti all'interno del programma citato *Comenius* per l'istruzione iniziale; *Erasmus* per l'istruzione superiore, che contiene la parte di tirocini formativi in impresa precedentemente nel programma *Leonardo*; lo stesso programma *Leonardo da Vinci* limitato agli obiettivi sulla formazione professionale, iniziale e di secondo livello; *Grundtvig* dedicato all'educazione degli adulti.

Una parte particolarmente significativa del programma con caratteristiche di trasversalità è destinata alla diffusione ed alla valorizzazione dei risultati delle iniziative, alla implementazione delle competenze della cittadinanza attiva, alla sperimentazione ed elaborazione metodologica delle tecnologie informatiche, alla formazione linguistica che in termini di cittadinanza attiva è un punto cardine. In rapporto all'apprendimento delle lingue, l'Unione ha fatto molta pressione sugli Stati membri perché l'insegnamento delle lingue straniere fosse diffuso in età molto giovane. Questo consente un apprendimento precoce dato che i piccoli apprendono più facilmente ed implementano meglio gli apprendimenti successivi. Inoltre, in una società che deve confrontarsi comunque, anche l'apprendimento delle lingue minori deve essere tutelato e incrementato. Solo così si difende anche l'identità culturale di tutti quei cittadini le cui lingue sono meno utilizzate e praticate. Non possiamo dimenticare *Jean Monet*, azione dedicata esclusivamente all'università.

In sintesi nel programma sono raccolti molti obiettivi mirati ai vari aspetti del percorso di sviluppo formativo degli individui.

L'unitarietà del programma è sottolineata e sostenuta dall'unitarietà della sua gestione. In tutti i Paesi sono state istituite apposite procedure amministrative. L'Italia lo ha fatto rafforzando i raccordi tra i Ministeri che sono interessati al programma. Esiste pertanto un gruppo stabile di coordinamento del Ministero del Lavoro col Ministero dell'Università e con il Ministero dell'Istruzione; esiste inoltre una Agenzia nazionale unica che accoglie al suo interno due componenti, l'ISFOL e l'Agenzia della scuola ex Indire, che collaborano ed hanno strutturato comuni programmi di lavoro.

Per avere le informazioni sul programma dell'apprendimento permanente e sui bandi che stanno partendo, è necessario rivolgersi alle agenzie nei tempi, nei modi,

nelle forme in cui questo è indicato.

Per prepararsi a progettare nel contesto degli obiettivi di ciascuna delle iniziative presentate, oltre ad avere individuato specifici contenuti, occorre avere ben presente la pluralità degli strumenti finanziari rispetto ai quali strutturare delle progettazioni specifiche. Sia nel delineare gli strumenti che riguardano i fondi strutturali che nello scrivere i programmi operativi, si è tenuto conto della necessità di creare percorsi virtuosi mirati. È quindi assolutamente necessario strutturare una progettazione coerente sia in rapporto alle tematiche ed agli obiettivi prescelti per la realizzazione di un progetto, sia in rapporto agli strumenti finanziari previsti.

4.4 - Intervento tavola rotonda

Elena Maddalena

Collaboratore tecnico Ufficio Comunicazione Agenzia Nazionale per il LifeLong Learning Programme di Firenze

Desidero innanzitutto ringraziare il CIOFS-FP per l'invito rivolto all'Agenzia scuola e, nello specifico, l'agenzia di Firenze che gestisce il Programma di apprendimento permanente per quanto riguarda Comenius, Grundtvig, Erasmus e una parte del Programma trasversale, per quanto riguarda le visite di studio dei decisori politici in materia di istruzione.

Inizio il mio intervento con un proverbio ebraico che dice: "Non limitare ai tuoi figli quello che tu stesso ha imparato, perché loro sono nati in un'altra epoca". È abbastanza semplice, ma anche piuttosto profondo, ed è l'idea che sta alla base dell'ultimo documento di lavoro che la Commissione europea ha pubblicato, dal titolo "Le scuole per il XXI secolo", che mette la scuola e quindi, anche l'individuo al centro del dibattito europeo. Un individuo che inizia a sentirsi cittadino attivo al momento del suo ingresso a scuola.

La particolarità di questo documento di lavoro, che è stato inviato a tutti i soggetti che si occupano di istruzione negli Stati membri, è quello di essere una consultazione pubblica. L'aver aperto la discussione a tutti i soggetti del mondo scolastico, quindi insegnanti, studenti, dirigenti scolastici e anche i genitori stessi, con una serie di domande specifiche su che tipo di scuola desiderano, è un elemento nuovo che suscita interesse. Rappresenta il passaggio dal monologo al dialogo e si pone in linea con il Libro bianco su una politica europea di comunicazione basata sul dialogo, che la Commissione europea ha pubblicato lo scorso anno. C'è l'esigenza di ricevere *feedback* tramite informazioni di prima mano da chi vive tutti i giorni gli ambienti scolastici per poter migliorare il mondo della scuola.

L'altra caratteristica fondamentale di questo documento è aver messo proprio la scuola al centro del dibattito politico per quanto riguarda tutte le sfide poste dalla strategia di Lisbona, come quella accennata da Marina Rozera, che pone l'Europa come società avanzata basata sulla conoscenza. In che modo la scuola può diventare un'interprete di tutte le sfide legate alle esigenze di crescita, di miglioramento delle competenze chiave di ogni individuo, di sostenibilità? Come può la scuola essere un'interprete di questo processo?

Sono otto le domande chiave della Commissione, non vincolanti nel senso che non si

è obbligati a rispondere a tutti i quesiti. È interessante vedere come sono stati strutturati.

Il primo quesito è legato alle competenze cruciali. Come è noto, è stato pubblicato un quadro di riferimento delle competenze chiave. Sono otto competenze chiave e comprendono le competenze di base, quindi saper leggere, saper esprimersi in maniera scritta, conoscere la lingua straniera e la matematica, affiancate da quelle che in gergo vengono chiamate le competenze trasversali, cioè sapersi muovere all'interno della società, avere competenze culturali, essere imprenditori di se stessi, saper risolvere i problemi, fondamentali in una società in continua evoluzione. Ma, al contempo, la presenza delle competenze trasversali pone degli interrogativi all'interno della scuola, perché i curricula scolastici, che invece sono strutturati in base allo studio di materie ben precise, devono essere, in qualche modo, ristrutturati e rivisti alla luce di queste nuove esigenze. La domanda è: "Come organizzare le scuole in modo che possano fornire agli studenti la serie completa delle competenze di base?" La richiesta è di una maggiore elasticità e agli insegnanti nello specifico è richiesto di aggiornare le proprie conoscenze alla luce delle nuove esigenze che la società pone.

Il secondo quesito è legato all'apprendimento permanente. In questo senso la Commissione si è mossa istituendo il nuovo programma per l'apprendimento permanente partito a gennaio 2007, che Marina Rozera ha già illustrato. Da parte della Commissione, quindi, c'è la disponibilità ad investire con programmi specifici che possano permettere al cittadino di entrare in un percorso di apprendimento che lo accompagna lungo tutto l'arco della vita. Naturalmente l'invito alle scuole è di partecipare e di motivare gli alunni e gli studenti a crescere in quest'ottica.

Molto legato al tema dell'apprendimento permanente, e quindi della crescita lungo tutto l'arco della vita, è anche il concetto della crescita, con particolare riferimento alla crescita sostenibile. All'interno delle scuole, quindi, cresce l'esigenza di dotare gli insegnanti e gli studenti di strumenti utili per quanto riguarda un contributo ad una crescita economica sostenibile a lungo termine in Europa. Ritengo che questo quesito sia tra quelli più ambiziosi della consultazione pubblica.

Proseguendo, fra le sfide che la Commissione pone e quindi, le domande aperte che fa, abbiamo un quesito strettamente legato al contesto sociale in cui opera la scuola. E quindi la domanda diretta è: "Come possono i sistemi scolastici soddisfare in modo ottimale le necessità di fornire equità, tenendo conto della diversità culturale e di ridurre l'abbandono scolastico?". Com'è noto, la Commissione fissa dei parametri e chiede, nell'ambito della strategia di Lisbona, di ridurre il numero di persone che abbandonano prematuramente gli studi e quindi chiede delle indicazioni su come ridurre la percentuale di studenti che abbandonano prematuramente gli studi, proprio per riuscire ad assorbire questo dato il più possibile e mirare al successo e al

benessere della società, ma anche dell'individuo stesso che, laddove abbandona prematuramente gli studi, ha possibilità molto ridotte di trovare un posto di lavoro; questo perché sempre più il livello richiesto e la specificità richiesta dal mercato del lavoro non coincidono con il livello raggiunto da chi abbandona prematuramente gli studi.

Ci sono poi altri quesiti che mirano ad avere informazioni su come rendere la scuola un luogo per tutti. Le scuole europee si trovano a gestire situazioni, combattere il razzismo e diffondere la tolleranza sono all'ordine del giorno; quindi vanno creati dei percorsi in cui non solo vengono insegnate le materie, ma viene promossa l'inclusione sociale, la tolleranza, la promozione delle pari opportunità. È quindi, creare una scuola che sia veramente per tutti.

Molto legato al concetto della scuola per tutti è anche l'aspetto della cittadinanza attiva. Mi ricollego qui al tema generale del seminario, la creazione di un cittadino europeo che si muove all'interno delle istituzioni, e in questo caso della comunità scolastica, come un cittadino responsabile, in armonia con i valori fondamentali.

Gli ultimi due quesiti sono legati strettamente alla condizione di insegnante all'interno della scuola e alla comunità scolastica in senso allargato. È molto interessante che la Commissione europea in maniera del tutto pragmatica sia andata a studiare la condizione lavorativa degli insegnanti all'interno dell'ambiente scolastico. Il quadro non è molto rassicurante perché sono venuti fuori ben 37 motivi che causano stress agli insegnanti che lavorano a scuola. È molto positivo che se ne siano accorti anche a livello europeo, visto quanto sia impegnativo e difficile per un insegnante lavorare a scuola. Quindi, la Commissione chiede allo stesso personale scolastico che tipo di sostegno sia necessario per affrontare i problemi che si presentano all'interno dell'ambiente scolastico e dell'ambiente lavorativo scolastico.

Infine, un cenno anche alla comunità scolastica. Affinché una scuola possa essere un luogo di benessere e non soltanto un luogo di studio, è fondamentale che tutte le componenti, i genitori, gli studenti, i dirigenti scolastici, il personale amministrativo e gli insegnanti, possano avere una guida, una motivazione che li aiuti a percorrere una via soddisfacente per loro ma anche per la crescita della società. Quindi, la domanda riguarda in questo caso come fare a creare questa guida, quali indicazioni si possono avere in questo senso, come si possono acquisire quelle facoltà per evolvere e per poter affrontare i cambiamenti che avvengono anche a livello di esigenze e di domande.

Come si evince da questa panoramica, questi quesiti sono molto ambiziosi, ma è sicuramente da sottolineare per una volta il sano pragmatismo da parte della burocrazia europea, che si è accorta che la scuola non può assolutamente rimanere immobile, se deve costruire le basi per l'apprendimento permanente, che fondano l'indi-

viduo europeo. Quindi chiede, quanto più possibile, risposte che possono essere inviate anche sotto forma di risposte on line.

Il documento “Le scuole per il XXI secolo” è già pubblicato da circa un mese e mezzo ed è scaricabile dal sito della commissione:

http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_it.pdf.

Sul sito della Commissione è possibile anche verificare il progressi nell'ambito comunicativo e i riferimenti al quadro europeo sulle competenze di base.

Vi auguro buon lavoro e vi ringrazio per l'attenzione.

4.5 - Intervento tavola rotonda

Alessandra Russo

Dirigente Generale Dipartimento Formazione Professionale – Regione Siciliana

Secondo la testuale dizione del Trattato di Nizza (art. 17 del Trattato che istituisce la Ce): “È cittadino dell’Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell’Unione costituisce un complemento della cittadinanza nazionale e non sostituisce quest’ultima”. L’introduzione del concetto di cittadinanza europea, avvenuto in modo esplicito con il Trattato di Maastricht (1992), mira a rafforzare e a promuovere l’identità europea, coinvolgendo sempre più i cittadini nel processo di integrazione comunitaria.

Il trattato sull’Unione europea firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992 ha fissato tra gli obiettivi dell’Unione di “rafforzare la tutela dei diritti e degli interessi dei cittadini dei suoi Stati Membri mediante l’istituzione di una cittadinanza dell’Unione”: è cittadino europeo dunque chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro.

Attraverso la realizzazione del mercato unico, i cittadini godono di una serie di diritti di carattere generale in diversi settori, quali quello della libera circolazione dei beni e dei servizi, della tutela del consumatore e della sanità pubblica, della parità di opportunità e di trattamento, dell’accesso all’occupazione ed alla previdenza sociale. La cittadinanza dell’Unione europea comporta tuttavia una serie di norme e diritti ben definiti, che si possono raggruppare in sei categorie:

1. la libertà di circolazione e di soggiorno su tutto il territorio dell’Unione;
2. il diritto di votare e di essere eletto nelle elezioni comunali e in quelle del Parlamento europeo nello Stato membro di residenza;
3. la tutela da parte delle autorità diplomatiche e consolari di qualsiasi Stato membro in un Paese terzo nel quale lo Stato di cui la persona in causa ha la cittadinanza non è rappresentato;
4. il diritto di presentare petizioni al Parlamento europeo e ricorsi al Mediatore europeo;
5. il diritto di potersi rivolgere alle istituzioni e organi comunitari in una qualsiasi delle lingue dell’Unione (all’art. 314) e ricevere una risposta nella stessa lingua;
6. il diritto di accedere ai documenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione, a determinate condizioni.

È opportuno inoltre ricordare:

- il principio della non discriminazione in base alla nazionalità fra cittadini dell’Unione e quello della non discriminazione in base al sesso, alla razza, alla reli-

gione, agli handicap, all'età o alle tendenze sessuali;

- il pari accesso alla funzione pubblica comunitaria.

Il Trattato ha previsto, inoltre, la possibilità di un'evoluzione di tali diritti nel senso della loro estensione e del loro rafforzamento.

L'istituzione della cittadinanza europea rappresenta evidentemente un'importante innovazione: una condizione giuridica che è nata e si è sviluppata parallelamente all'affermazione dello Stato moderno, identificando l'appartenenza ad un territorio, ad una comunità e ad una cultura definite da confini nazionali, viene per la prima volta riferita ad un'entità di tipo sovranazionale.

Il concetto di cittadinanza infatti sta subendo una graduale rivisitazione alla luce dell'emergere di arene decisionali e di potere diverse da quelle strettamente nazionali e di problemi "globali" che poco si conciliano con il tradizionale sentimento di appartenenza ad una comunità politica giuridicamente e geograficamente circoscritta: il risultato è un indebolimento del vincolo di identità che ha legato lo Stato all'individuo sin dai tempi in cui l'organo statale era effettivamente il riferimento reale di ogni comune cittadino.

La corrispondenza tra cittadinanza e nazionalità quindi è sempre più labile e la cittadinanza europea costituisce il seme del superamento di questo connubio: diritti che in passato venivano accordati in base al criterio dell'appartenenza ad uno Stato nazionale, oggi sono invece legati alla residenza.

La ragione di questa evoluzione è anche da collegarsi al diverso significato che i due termini "nazionalità" e "cittadinanza" ricoprono, sebbene siano spesso erroneamente considerati sinonimi: la prima identifica una posizione passiva rispetto all'ordinamento statale, la cui utilità consiste nel distinguere un membro dello stato da uno straniero, la seconda è invece un "fattore di coesione sociale", che implica una partecipazione consapevole alla vita politica e l'adesione ad una comunità d'intenti quale è, nel nostro caso, l'esperienza europea.

Così come è stata delineata a Maastricht tuttavia la cittadinanza europea, pur costituendo un'innovazione dal punto di vista giuridico-politico, crea una discriminazione ancora più forte tra europei e cittadini di paesi terzi, i quali, risiedendo anche da molti anni in uno Stato Membro, non solo godono di meno diritti rispetto ad un cittadino di quello Stato, ma sono, in quanto stranieri, nettamente svantaggiati anche rispetto ad un qualsiasi altro cittadino dell'Unione che si trovi a risiedere entro quei confini anche da un periodo di tempo nettamente minore.

Questa contraddizione è emersa nel corso degli anni successivi al Trattato istitutivo dell'Unione europea, tanto che a Tampere nel 1999 il Consiglio europeo ha inteso "ravvicinare lo status giuridico degli individui originari di paesi terzi a quello degli Stati Membri mediante l'attribuzione di diritti quanto più possibile simili a quelli di cui godono i cittadini dell'UE".

Tuttavia lo “status di soggiornante di lungo periodo” istituito dalla Direttiva 109/2003 del Consiglio, pur garantendo, tra gli altri, il diritto alla residenza, all’istruzione, al lavoro autonomo o subordinato e alla non discriminazione rispetto ai cittadini dello Stato ospitante, si concretizza spesso in un titolo di soggiorno permanente o di validità illimitata o in un permesso di stabilimento, segnando in ogni caso una netta distinzione con chi possiede la cittadinanza. In particolare il diritto elettorale attivo e passivo per le elezioni municipali ed europee è riservato esclusivamente ai cittadini dell’Ue.

C’è quindi da chiedersi per quale motivo la residenza di lungo periodo in un paese europeo da parte di uno straniero, la sua conoscenza della lingua, la sua integrazione sociale e culturale non debbano costituire un beneficio per la “famiglia europea”, arricchita da contributi tanto diversi e tanto importanti, al punto da concedere la partecipazione alle decisioni politiche, vale a dire il nucleo del concetto di cittadinanza. Nel testo della proposta della Direttiva sopracitata (elaborata nel 2001) si legge come la Commissione abbia approvato l’obiettivo di offrire ai cittadini di paesi terzi che soggiornano regolarmente e stabilmente nell’Unione l’opportunità di ottenere la cittadinanza dello Stato membro in cui risiedono e di conseguenza la cittadinanza europea. Questa apertura non è stata accolta nel testo finale della Direttiva mostrando ancora una volta come non sia ancora comunemente accettata l’idea dell’adozione della residenza quale criterio di attribuzione della cittadinanza allo stesso titolo della nazionalità.

Da parte dei cittadini di paesi terzi che diventino cittadini europei l’impegno richiesto dovrebbe essere l’adesione a dei principi e ad un’identità in costruzione fondata sulla partecipazione attiva alla vita politica, sociale e culturale del continente europeo e sulla presa di coscienza di un futuro comune cui tutti possono contribuire.

A tutt’oggi i cittadini possono incontrare difficoltà nell’esercitare alcuni diritti legati alla cittadinanza europea, soprattutto a causa di pratiche amministrative nazionali scorrette o particolarmente rigide. In una serie di relazioni periodiche curate dalla Commissione europea si effettua il bilancio dell’applicazione concreta dei diritti conferiti dalla cittadinanza europea e si passano in rassegna gli strumenti più adatti per trasformare questi diritti in una realtà quotidiana, piena ed effettiva, per il maggior numero di cittadini dell’Ue. In questo quadro l’Unione ha provveduto ad intraprendere ed attuare varie azioni legislative e non.

Una evoluzione significativa in settori strettamente connessi alla cittadinanza si deve registrare con la proclamazione della “Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea” avvenuta al Consiglio europeo di Nizza nel dicembre 2000. Con il progetto di Trattato che istituisce una Costituzione per l’Europa, elaborato dalla Convenzione europea e ora al vaglio della Conferenza intergovernativa, si preannuncia un altro importante passo in avanti nell’ambito della pienezza

za del riconoscimento di una specifica cittadinanza europea. In particolare attraverso la prevista "costituzionalizzazione" della suddetta Carta di Nizza e l'inserimento di un innovativo titolo dedicato alla "Vita democratica dell'Unione".

Alcuni diritti legati alla cittadinanza della Comunità esistevano anche in precedenza, come il diritto di spostarsi e di stabilirsi liberamente sul territorio degli Stati membri o il diritto di accesso agli impieghi del settore pubblico purché non si trattasse di esercitare un'autorità pubblica.

Con il titolo "La cittadinanza dell'Unione", collocato proprio all'inizio del testo, il trattato di Maastricht si spinge ben oltre, riconoscendo il diritto di voto attivo e passivo alle elezioni europee e comunali, e il diritto alla tutela diplomatica e consolare nei paesi terzi, in virtù della quale qualsiasi cittadino dell'Ue può beneficiare della stessa assistenza sia da parte dei rappresentanti di altri Stati membri che dei diplomatici del proprio paese. Infine, il trattato di Maastricht introduce il diritto di petizione e istituisce la figura del Mediatore europeo.

Il progetto di Costituzione riprende tutti i suddetti diritti acquisiti e li arricchisce ulteriormente, in particolare inserendo nel Trattato la Carta dei diritti fondamentali - tra cui il diritto alla buona amministrazione - e proclamando, sin dall'articolo 1, che l'Unione è "ispirata dalla volontà dei cittadini e degli Stati d'Europa di costruire un futuro comune".

Tale principio della doppia legittimità, quella dei cittadini e quella degli Stati, su cui riposa l'Unione, è testimone della sua progressiva trasformazione.

La cittadinanza europea è qualcosa che si aggiunge, non toglie. Perché si è cittadini del proprio paese ma si è già cittadini della propria città, del proprio luogo di vita, e si è inseriti perciò in una comunità politica, che si allarga a diverse sfere. La cittadinanza europea significa oggi essere parte di un processo di unificazione che non rinnega le diverse identità, invece le valorizza trovando una sintesi più elevata, una sintesi che speriamo sia anche sintesi politica, nel senso nobile della parola. Cittadino europeo è cittadino in quanto ha direttamente dei diritti nell'Unione europea, perciò non è mediato in questo dagli Stati. L'unione infatti non è solamente un'unione di Stati, ma un'unione di popoli e cittadinanza europea è anche un modo di presentarsi in altre situazioni.

In un'epoca dove i giovani disertano gli uffici elettorali e la vita pubblica e politica, è urgente porsi la questione dell'educazione alla cittadinanza democratica - un investimento a lungo termine per la promozione dei diritti umani, della tolleranza e del pluralismo culturale.

Nel 2002, una raccomandazione del Comitato dei Ministri fissa linee guida, metodi e obiettivi delle riforme e delle politiche che gli stati devono adottare allo scopo di formare dei cittadini capaci di sostenere già da domani il progetto democratico europeo.

La cittadinanza europea non si definisce né come un *fatto* né come un *diritto*: essa è e non potrà essere che un *risultato* in progressivo divenire di una pratica sociale e relazionale tra individui. Si tratta di approfondire e valorizzare il confronto tra reciproche differenze.

Oggi la società europea si trova a dover reinventare se stessa cambiando pagina, col disegnare la propria fisionomia e il proprio ruolo in un mondo strutturalmente plurale, che però assiste a molteplici e inconciliabili pretese di egemonia. Conviene tenersi ben saldi sul terreno concreto e contraddittorio dei processi che implicano, giorno per giorno, la dignità della persona, la lotta contro l'esclusione e le discriminazioni di genere o di etnia o di gruppi sociali, l'apertura al mondo plurale, la cittadinanza ambientale.

L'Europa può compiersi e restare competitiva culturalmente ed economicamente a livello mondiale solo attraverso un rinnovato processo di educazione e formazione, e una nuova alleanza tra impresa, scuola e società.

La "società dell'informazione" va completata e arricchita, o trasformata in una "società dell'apprendimento".

La necessità di una formazione culturale o di base di tipo nuovo riguarda tutti i cittadini, indipendentemente dal rispettivo grado di istruzione o di qualifica professionale; essa deve infatti permettere l'integrazione delle nuove conoscenze e dei procedimenti tecnologici indotti dalla rivoluzione elettronica, in una "cultura generale" ricca di un legame profondo tra saperi e linguaggi tradizionali e innovativi. Ma quella "necessità" implica anche una formazione che riguardi tutte le età della vita - una formazione "continua" quindi - capace di produrre un' "attitudine all'impiego" adeguata alla flessibilità e mutevolezza delle forme e dei contenuti del lavoro, che hanno trasformato l'anima e il corpo del lavoratore, la sua disposizione intellettuale e morale come la concreta erogazione di energia psicofisica.

Una colorita espressione in voga da tre decenni qualifica e bolla come un "parcheggio" la permanenza dei giovani nelle strutture scolastiche dovuta unicamente all'assenza di prospettive occupazionali.

L'istruzione non può soggiacere ai meccanismi di formazione e di gestione del mercato del lavoro, ma nemmeno restare estranea alle loro trasformazioni. I giovani restano a lungo nella scuola proprio a causa delle incertezze relative alla loro futura collocazione nel mondo del lavoro. Le imprese, non potendo scegliere tra i giovani quelli che sono preparati alle funzioni che dovranno svolgere, si sono adattate a scegliere sulla base delle "capacità intellettuali" certificate dalla scuola, riservandosi di fornire poi il necessario supplemento di formazione. Accade così che l'unico obiettivo concreto che lo studente può darsi è quello di essere "tra i primi", poiché è fra di esse che verrà effettuata la scelta. La scuola deve riconquistare, in armonia con il mercato, la sua funzione educatrice ma anche di orientamento e preparazione alla vita professionale.

L'istruzione dovrebbe andare oltre il puro ambito scolastico per riuscire a produrre un "conoscere" insieme più critico e più vicino al "fare" e una cultura propugnatrice di occupazione e professionalità.

Contro la disoccupazione endemica e dilagante si è proposto da tempo una "terza via" - quella educativo-formativa - capace di superare i limiti di quella puramente economicistica e di quella assistenziale: ne risulta la necessità di affiancare alle strutture scolastiche tradizionali e nazionali, un itinerario "immediatamente" europeo dell' "insegnare e imparare", più vicino alle esigenze e ai bisogni del mondo del lavoro, che corra parallelamente anche se in modo non alternativo rispetto alle istituzioni che rilasciano un titolo legale o, comunque, un regolare diploma.

La mente corre forse qui immediatamente alla cattiva tradizione delle scuole di avviamento professionale, quale binario secondario dell'istruzione pubblica, definitivamente sepolto dalla riforma della scuola media del 1963 prima e dalla riforma Moratti dopo.

La formazione lungo tutto il corso della vita appare non come una semplice appendice al processo educativo vero e proprio, ma come un obiettivo che, se perseguito in tutta la sua estensione, spinge e costringe a ripensare modalità e contenuti specifici delle istituzioni preposte all'istruzione, da quella primaria a quella superiore e universitaria.

I giovani non si sentono propriamente europei: si sentono piuttosto italiani e abitanti del *global village*, francesi e cittadini globali, britannici naturalmente o tedeschi e cittadini globali. Questo pone un problema molto serio: l'Europa è una identità ancora molto labile e umbratile e forse anche poco interessante per i giovani. Questo dipende dalla sottovalutazione nei vari luoghi di formazione, dalla scuola all'università, della attuale fase del mondo globalizzato: una fase in cui le nostre identità nazionali, anche se rilevanti, andrebbero in secondo piano. Noi ad esempio ci illudiamo di poter essere italiani e potere, come dire, sfidare il mondo senza passare per l'Europa. Questo è impossibile, è una pia illusione.

La possibilità di vivere, studiare e lavorare in altri paesi offerte dall'Ue ai suoi cittadini è un contributo essenziale alla comprensione delle altre culture, allo sviluppo personale e alla piena realizzazione delle potenzialità economiche dell'Ue.

Non si può disconoscere il ruolo centrale che l'istruzione superiore e la formazione professionale svolgono nell'agenda dell'Ue per la crescita e l'occupazione, nonché la loro fondamentale dimensione sociale. L'istruzione e la formazione possono migliorare la comprensione dei valori della solidarietà, delle pari opportunità e della partecipazione sociale.

Istruzione, formazione e apprendimento permanente sono fattori essenziali di un'economia dinamica, basata sulla conoscenza, poiché consentono di accedere ai posti di lavoro di qualità e di partecipare attivamente alla società.

Lisbona 2000 pone come obiettivo: “Diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”.

Con due sotto-obiettivi:

- promozione di una cittadinanza attiva (partecipazione dei cittadini alla vita sociale ed economica innanzitutto attraverso il lavoro);
- occupabilità.

Per raggiungerli non si può prescindere dall’istruzione e formazione: elementi fondamentali per vivere e lavorare nella società dei saperi.

Obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione sono:

1. migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi di istruzione e formazione sull’Ue;
2. consentire a tutti di accedere all’istruzione e alla formazione durante l’intero arco della vita;
3. aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo.

Il primo necessita di:

- formazione degli insegnanti;
- acquisizione delle competenze di base;
- apprendimento delle lingue;
- tecnologie;
- incremento delle competenze matematiche e scientifiche.

Il secondo necessita di:

- ◆ estendere l’accesso all’istruzione permanente facilitando l’accesso a tutti, anche attraverso percorsi flessibili;
- ◆ sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale.

Il terzo infine necessita:

- sviluppo dei legami dell’impresa e della ricerca;
- sviluppo dello spirito d’impresa;
- apprendimento delle lingue straniere;
- scambi e cooperazione;
- rafforzamento della cooperazione europea sull’efficacia e la rapidità delle procedure di riconoscimento degli studi per la prosecuzione della formazione e dell’accesso al lavoro con tutta l’Europa.

Obiettivi di Barcellona 2002 sono stati:

- istruzione di base di qualità per tutti;
- rafforzare l’offerta e la domanda di formazione;
- riconoscere l’apprendimento formale, ma anche quello informale e non formale;
- collaborare tra i diversi livelli dei sistemi di istruzione e formazione.

La Dichiarazione di Copenaghen 2002 poneva come obiettivi:

- ◆ rafforzare la dimensione europea dell’istruzione e formazione professionale, pro-

muovere la mobilità e far sì che l'Europa sia riconosciuta a livello mondiale un punto di riferimento per l'apprendimento;

- ◆ aumentare la trasparenza nell'istruzione e formazione professionale attraverso il CV europeo, supplementi a certificati e diplomi, etc.;
- ◆ rafforzare le politiche di informazioni e orientamento;
- ◆ definire principi comuni per il riconoscimento degli apprendimenti informali e non formali;
- ◆ mettere a punto un quadro di riferimento unico per la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità delle competenze e/o delle varie qualifiche tra i vari paesi (ECVET).

Con Bruxelles 2006 si precisano ulteriormente gli obiettivi 2010:

gli abbandoni scolastici non dovrebbero superare il 10%;

- incrementare il numero dei laureati in matematica e materie scientifiche del 15% e ridurre lo squilibrio maschi/femmine;
- chi non trova lavoro dopo aver terminato la scuola non deve aspettare più di 4 mesi prima di trovare un posto di lavoro, un tirocinio, un corso di formazione supplementare o attività alternative volte ad accrescere le prospettive occupazionali;
- l'85% dei 22enni dovrebbe conseguire il titolo di scuola secondaria superiore;
- riduzione del 20% della scarsa capacità di lettura dei 15enni;
- aumento del 12% della partecipazione degli adulti ad iniziative di *lifelong learning* (25 e 64 anni).

L'apprendimento durante tutto l'arco della vita è essenziale allo sviluppo della Comunità come società avanzata della conoscenza:

- agevolare l'accesso a tutti fornendo informazioni, consulenze, orientamento sulle possibilità di tutti gli stati membri;
- promuovere una cultura dell'apprendimento rendendolo più attraente;
- promuovere percorsi flessibili accessibili a tutti in particolare alle persone più svantaggiate.

Nel 2006 vengono fissate le competenze chiave per l'apprendimento permanente:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- apprendere ed imparare;
- competenze sociali e competenza civica;
- senso di iniziativa e di imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

L'istruzione e la formazione devono educare i cittadini ai valori della cittadinanza europea; educare alla cittadinanza europea significa:

- identità e appartenenza;
- educazione al rispetto delle minoranze;
- apertura verso la diversità culturale;
- educazione ai diritti umani;
- rispetto delle differenze a pari opportunità;
- educare alle responsabilità sociali.

La costruzione di una cittadinanza europea non può andare disgiunto da quella di una “società dell’apprendimento”.

Il percorso per fare dell’Europa l’economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva al mondo entro il 2010 non è uguale per tutti.

A ciò si aggiunge l’opportunità di attingere in tal modo - e qui lancio il tema per un prossimo convegno - da ricchi giacimenti di valori e risorse immateriali, come la persona, la famiglia, la cultura, il territorio e l’ambiente, la solidarietà e l’abitudine al dialogo interculturale, che costituiscono elementi portanti anche per le economie di quelle Regioni che vanno tenute nel conto e valorizzate con specifici interventi; per essere fruiti ed estesi anche nel resto dell’Europa, piuttosto che essere soffocati dentro “griglie” estranee ed inapplicabili. Anche il rapporto con la cerchia dei partner mediterranei “vicini ed amici” ne trarrebbe grande beneficio alla vigilia dell’area di libero scambio del 2010, offrendo loro modelli comprensibili e condivisibili, da attuare in comune.



5. LA COSTRUZIONE DELLA CITTADINANZA EUROPEA

5.1 - La cittadinanza attiva in Europa: quali competenze formare

Savino Pezzotta

Presidente Fondazione Sud

Inizio con l'introdurre elementi non proprio pertinenti al tema, ma che attorno ad esso ruotano e che a me stanno molto a cuore.

Sinceramente sono molto turbato da quello che sta avvenendo nel nostro Paese riguardo alla sfera educativa. Ritengo che abbiamo il dovere di ragionare sull'educare, perché le famiglie da sole non ce la fanno e perché continuare a dire che tocca alle famiglie riflettere su questo tema è un errore gravissimo. Con alcune associazioni abbiamo messo in atto un progetto sull'educare, che ci porta a confrontarci con l'emarginazione, i tossicodipendenti, le violenze familiari... L'interrogativo che ci poniamo è "come educiamo?" Tutta questa marginalità ci fa capire che nella società c'è qualcosa che non funziona e sul quale noi siamo chiamati a ragionare. Ed è questa la vera urgenza.

Vorrei porvi alcune brevi riflessioni perché sono convinto che, se non abbiamo chiaro che la vera carenza da cui partire è l'educazione, ogni altra riflessione sull'istruzione e la formazione rischia di essere un esercizio improduttivo.

Il verbo 'educare' viene sempre meno usato e quando lo si usa si tende a indebolirlo del suo vero significato; nell'uso comune viene perlopiù utilizzato per indicare i buoni comportamenti, come se il verbo educare fosse sinonimo di "addomesticamento" o di galateo. Prima ancora di qualsiasi discorso sulla formazione e l'istruzione, quindi, abbiamo il dovere di ripristinare il vero significato di questo termine, contrastando il suo indebolimento e la sua relativizzazione.

L'educare viene considerato come rispetto dell'ambiente, educazione civica, come buone maniere, ma sempre meno come educazione della persona: come si educa il carattere, come si educa a gestire se stessi, come far sì che la persona abbia coscienza di sé e delle sue capacità.

È una necessità perché il bullismo, la marginalità e le devianze si vincono nel momento in cui si educa la persona, non solo se ci si preoccupa di fornire competenze. Senza educazione dell'individuo non c'è certezza circa il come le competenze possano poi essere utilizzate.

Ma è oggi possibile recuperare il significato profondo, pieno e orientativo del termine educare?

Siamo immersi in un processo di trasformazione continuo che incide sulle strutture sociali che un tempo avevano come compito naturale quello dell'educare, prima di tutto la famiglia. Essa resta sì il luogo principale dell'educare, terreno di rappresentazioni e identificazioni, ma nel contempo è diventata un sistema estremamente mobile. I processi educativi, che in passato duravano una generazione, non sempre, per il modo con cui le nostre famiglie sono fatte, riescono ad arrivare a conclusione, considerando la precarietà dei rapporti familiari.

Si educa poi anche e soprattutto quando si fa cattiva educazione, quando si centra tanta comunicazione su cattivi esempi e comportamenti patologici che incidono sulle persone e soprattutto sui giovani. Di conseguenza ragionare attorno all'educazione ci obbliga a tenere presente che le persone crescono migliorandosi o peggiorando anche grazie ai contesti comunicativi e ai rapporti, che tali contesti e rapporti inducono profonde e reciproche modificazioni.

Bisogna porsi l'interrogativo di quanto i processi imitativi siano alla base di ogni processo educativo? Rispetto al passato gli educatori non propongono più buoni modelli di vita, ma si affidano all'istruzione, convinti che il tema centrale dell'educazione sia nell'acquisizione di saperi, seguendo l'adagio: "studia e costruirai il tuo futuro".

Rilanciare il tema dell'educare, come tema centrale e non sovrapponibile a quello dell'istruire significa dichiarare una chiara attenzione antropologica riguardo a quale tipo di persona vogliamo aiutare a crescere. Ecco perché bisogna costruire un proposta educativa che abbia punti di riferimento etici ed è ormai necessario proporre modelli di una vita basati sul principio della responsabilità. Se non si coltiva il senso di responsabilità come elemento fondante dell'educazione umana non è possibile coltivare i valori della solidarietà, tutelare i valori della vita, combattere l'intolleranza e avere cura della pace.

Dobbiamo anteporre all'essere bravi insegnati, bravi allievi, bravi trasmettitori di conoscenza, l'essere "educatori di coscienze", che è il vero compito che ci appartiene in questo tempo e che apre la vita di ciascuno alla libertà e alla scelta. Educare a scegliere non è facile e comporta dei rischi, ma è anche un'avventura che ci libera dalla dimensione del dominio, che ci rende disponibili all'inatteso, al comprendere ciò che genera autonomia e libertà. Educare e far crescere il carattere, i temperamenti e i modi d'essere di una persona significa educare alla libertà e la libertà è un rischio.

Per questo a volte appare preferibile addomesticare invece che educare. E siamo diventati dei bravi addomesticatori, anche se ogni tanto qualcuno si ribella.

Questa è la prima riflessione che vorrei porre perché mi pone un interrogativo inquietante, perché è questa ribellione all'essere addomesticati che porta a criminalizzare i giovani e a far parlare di loro come i soggetti di un acuto disagio socia-

le, come se fossero loro il disagio stesso. In realtà se non abbiamo un progetto educativo, i giovani diventano portatori di un disagio. Ma la responsabilità spetta a noi adulti, che non siamo riusciti a dare loro la possibilità di vivere la pienezza delle cose. L'uomo è sostanzialmente un essere che imita e, di conseguenza, è vero che la fase mimetica può portare a volte alla violenza. Ma se noi riuscissimo ad introdurre nel nostro modo di educare una fase mimetica rivolta ai buoni esempi, credo che avremmo fatto molto di più per i giovani che insegnare loro soltanto ad usare il computer! Altrimenti dovremmo accettare di far crescere una società anonima composta da tecnici, di sicuro bravi tecnici ma non da persone. Noi dobbiamo fare in modo che la dimensione umana torni ad essere predominante rispetto al dominio della tecnica e del sapere. Ma oggi abbiamo messo al centro il dominio delle tecniche rispetto al dominio della saggezza.

La seconda riflessione riguarda le osservazioni sul sistema formativo del Mezzogiorno. La Fondazione per il Sud, di cui sono presidente, è organismo del un privato sociale voluto dalle fondazioni bancarie e dal Forum del Terzo Settore per dedicarsi ai problemi del Mezzogiorno, con particolare attenzione a quelle aree caratterizzate dall'auto-organizzazione civile come il no-profit e la cooperazione sociale. L'obiettivo è, quindi, quello di contribuire alla infrastrutturazione sociale, non materiale, del Mezzogiorno stesso.

È in campo, perciò, un nuovo soggetto che può essere del privato sociale, perché le risorse economiche, che non provengono dallo stato, vengono investite e i ricavi usati per finanziare progetti, attraverso l'emanazione di bandi, coniugando le diverse vocazioni del forum terzo settore e delle fondazioni bancarie.

Per la prima volta, nella storia del nostro Paese, siamo di fronte a una proposta che prescinde, senza ignorarlo, dall'intervento pubblico e che può contare sia sull'esempio delle fondazioni bancarie, le quali in questi anni hanno affermato una forte indipendenza di azione e di presenza basata sulla professionalità degli interventi sviluppati in diversi territori, sia sulle risorse del volontariato rappresentato nel forum del terzo settore.

A tal proposito è interessante il libro di Roberto Carocci che, riprendendo una vecchia indagine sul Mezzogiorno, fa emergere che dopo 20 anni la differenza di capitale sociale tra nord e sud non è cambiata: tale staticità è dovuta non solo alla questione economica e infra-strutturale, ma ad una carenza di capitale sociale stesso. È una differenza che si è mantenuta nel tempo e che è necessario affrontare per recuperarla. A tale proposito recenti ricerche hanno evidenziato proprio come il terzo settore, il no-profit e il privato sociale, possano operare in questa direzione, cioè per far crescere dentro la dimensione del sociale quella capacità auto-organizzativa e auto-promozionale che determina non solo cambiamenti di natura economica, ma anche cambiamenti sociali, quali la consapevolezza della propria

capacità di fare, di progettare, di rischiare, di stare in campo: è l'elemento che può rinnovare e cambiare l'infrastrutturazione sociale, e contribuire a superare anche il divario di capitale sociale che esiste tra nord e sud.

Da questo punto di vista, perciò, l'intervento di una fondazione come quella che sono stato chiamato a presiedere può essere estremamente importante, anche perché forse rompe alcuni schemi. L'intervento pubblico, infatti, è utile e necessario, ma può creare anche una dipendenza. Bisogna trovare delle modalità che sviluppino le risorse pre-esistenti nel contesto e nel Mezzogiorno, da un punto di vista umano. Tali risorse ci sono, soprattutto in ambito giovanile e in ambito femminile. Questa è l'intuizione di fondo della fondazione.

È abbastanza noto che nel nostro Paese le principali decisioni sociali avvengono con un ritardo più alto rispetto ad altre parti e questo è sicuramente dovuto alle mancanze del nostro sistema formativo e alla sua incapacità di stabilire una relazione virtuosa e sinergica con il mercato del lavoro.

Da troppo tempo il sistema economico nazionale fa fatica a creare una sufficiente gamma di opportunità lavorative e professionali che stimolino i giovani a realizzarsi e a mettersi in gioco, cosa totalmente diversa dal dare ai giovani un posto di lavoro.

Questa è una situazione che penalizza in particolare la realtà del Mezzogiorno, dove trovare un lavoro è ancora una grande impresa e il più delle volte si ricrea quella situazione di migrazione interna per cui i più dotati vanno via, depauperando ulteriormente il Mezzogiorno.

A tal proposito è necessario guardare con attenzione al processo di scolarizzazione. Alcuni dati: i fenomeni di abbandono scolastico sono circoscritti alle periferie più degradate delle grandi città meridionali; il tasso di conseguimento del diploma superiore è passato, in meno di 10 anni, dal 65% al 78% raggiungendo così i livelli del centro nord; nell'istruzione terziaria i progressi sono stati rilevanti, anche se non sufficienti a colmare il gap con il resto del Paese.

Il problema allora, come sottolineato dal Rapporto Svimez, è di capire perché tali progressi non hanno consentito al Mezzogiorno di spiccare quel salto qualitativo che molte altre aree deboli dell'Europa sono riuscite a compiere.

Le cause sono molteplici:

- all'incremento della quantità dell'istruzione non ha corrisposto un aumento della qualità formativa;
- le competenze scientifiche presentano per i giovani del Sud risultati sistematicamente inferiori rispetto a quelli del resto del Paese. Tali risultati sono ulteriormente bassi se consideriamo che le spese supportate dallo stato italiano per studenti è superiore della media OCSE.

Si può parlare di un uso inefficiente di tali risorse di cui è sintomo, ad esempio, la

scarsità di risorse tecnologiche all'interno della scuola che penalizza soprattutto le strutture scolastiche del Mezzogiorno. Di conseguenza una efficiente politica formativa non può non considerare che nel Mezzogiorno la transizione dalla scuola al lavoro è più lunga e più bassa è la possibilità di trovare un lavoro adeguato all'investimento formativo effettuato.

Questa vischiosità nel rapporto scuola-lavoro condiziona fortemente i risultati, sia in termini di sviluppo, sia per quanto riguarda le scelte individuali.

Si tratta di dati che ci dovrebbero far riflettere e che impongono, a livello locale, strategie a favore del capitale umano; oltre all'offerta formativa è ora che si pensi anche ad interventi integrati, alla formazione post universitaria e alla fase difficile di transizione dalla scuola al mondo del lavoro.

La Fondazione per il Sud ha 3 linee di intervento: iniziative esemplari, fondazioni di comunità, partnership di sviluppo.

Abbiamo deciso di attivare l'attività su tutti e tre questi versanti, decidendo che le iniziative esemplari devono essere incentrate sull'aspetto fondamentale dei rapporti giovani-istruzione, formazione-famiglia, lavoro-società. La formazione è intesa in senso ampio, vista come strumento di inclusione sociale, contrasto alla marginalità, anche riguardo l'immigrazione e includendo anche il sostegno all'infanzia e ai giovani in situazioni di disagio.

Puntiamo a sostenere diversi aspetti: recupero della scolarità dei bambini più piccoli (scuola dell'infanzia e primaria), della scolarità dei bambini più grandi (scuola secondaria e di primo grado), contrasto alla dispersione, rinforzo degli apprendimenti tra scuola secondaria di primo e di secondo grado. In maniera sintetica abbiamo riassunto questi interventi sotto il titolo suggestivo "dalla strada alla scuola".

Sul terreno della formazione si intende promuovere lo sviluppo di progetti a carattere professionalizzante, lo sviluppo della cultura scientifica, tecnologica ed economica, scegliendo di partire dal basso, ovvero dalle fasi in cui si fa orientamento, perché se c'è un problema di carenza di laureati in materie scientifiche è perché in questo settore l'orientamento è ancora carente.

Inoltre abbiamo pensato di creare partnership tra soggetti presenti nel territorio, per una formazione di eccellenza per quanto riguarda il terzo settore e il volontariato che non possono vivere di spontaneità, ma di competenza; bisogna formare dei manager che siano in grado di gestire il volontariato, le cooperative, le strutture no-profit, perché oltre alla spinta iniziale servono le competenze. Chiediamo la possibilità che vengano messe in piedi delle partnership con l'università a livello locale e regionale per formare queste figure professionali.

Intendiamo realizzare inoltre, progetti per la formazione di eccellenza anche nel campo scientifico, tecnico ed economico.

Poi abbiamo aggiunto anche linee di azione che riguardano le fondazioni di comunità, strumento molto utile alla infrastrutturazione sociale. Le fondazioni di comunità sono delle piccole fondazioni all'interno del territorio che devono sviluppare una cultura della donazione, ovvero raccogliere donazioni, capitalizzare tali donazioni e utilizzare le risorse di questa capitalizzazione per promuovere - dentro la comunità - progetti di intervento nell'ambito sociale, artistico e culturale. Molti ci ricordano che nel Mezzogiorno la nostra non sarà impresa facile, ma io credo sia possibile.

Noi siamo nati come fondazione a fine gennaio 2007, abbiamo partecipato ai bandi a luglio, chiamiamo a progetto chi è in grado di presentare progetti di eccellenza mettendo insieme più forze, facendo in modo da non coinvolgere solo il singolo individuo. Questo per noi vuol dire mettere in relazione e superare la frammentazione presente nei soggetti del privato sociale.

Vi propongo ora alcune considerazioni su formazione professionale, istruzione e lavoro.

Se rimaniamo ancorati solo alle categorie della precarietà non comprendiamo quanto sono profonde le trasformazioni, enormi a tal punto che cambia il significato del lavoro, la sua forma e la sua organizzazione. Quando si discute di lavoro occorre ragionare non solo in una dimensione nazionale ed europea, ma in termini di mercato del lavoro globale.

Questo ci obbliga a pensare che le forme del lavoro a cui eravamo abituati (ad esempio il posto fisso) sono in profondo cambiamento; di conseguenza parlare di formazione diventa fondamentale, non bisognerebbe più parlare solo di sistema di istruzione scolastica da una parte e di sistema formativo dall'altra, ma di un unico sistema di istruzione-formazione come opportunità che si intrecciano e sono a servizio della formazione e della crescita umana.

Del resto, la divisione tra formazione e istruzione è messa oggi in discussione proprio dalle modalità con cui si organizza il lavoro. Pensiamo ad esempio alla flessibilità lavorativa: essa non deve essere considerata solo in chiave negativa, a meno che non arrivi a livello di precarietà, ma anche in chiave positiva, in quanto permette di apprendere più cose, espone a più stimoli. Ma questo ci richiede contenuti professionali e formativi diversi da quelli che si possedevano prima e implica la necessità di aggiornarsi costantemente per non rimanere fuori dal gioco. Ormai il posto fisso, concepito come in passato, non esiste più in quanto anch'esso richiederà all'interno della dimensione una certa mobilità.

E bisogna fare in modo che la flessibilità venga percepita come una *chance* in più. Per fare ciò è però necessario che il nostro modello formativo sia adeguato al contesto e, poiché la flessibilità del lavoro sta diventando ormai un dato concreto, dobbiamo mettere in grado le persone di mutare, adattarsi e sviluppare le conoscenze

adeguate per affrontare i cambiamenti che si susseguiranno nel corso della vita.

Oggi la capacità di adattamento e di mutevolezza è maggiore rispetto al passato e chi nega questa cosa non aiuta alcuno, perché non è negando la realtà che si risolvono le situazioni, ma è nell'accettare la realtà così come si presenta nella dimensione in cui viviamo che costituisce il presupposto per vincere le difficoltà.

Secondo me si dovrebbe recuperare la lezione pedagogica di don Bosco e dei salesiani che hanno sempre visto il lavoro come un'attività che si proiettava oltre il mero dato economico, come attività essenziale ed efficace per l'educazione integrale della persona umana.

È da questa visione che dovrebbe nascere un maggiore intreccio tra lavoro e istruzione! Il lavoro, infatti, deve essere visto come un momento che fa sedimento culturale in cui si stratificano in modo articolato le conoscenze delle varie discipline di studio e le competenze che si maturano nel fare e nel vivere consapevolmente il quotidiano.

Ritengo che uno dei compiti della scuola, dall'infanzia all'università, dovrebbe essere quello di insegnare a lavorare bene anche in una situazione di flessibilità, ad aver cura del lavoro, a lavorare con passione e soddisfazione, al di là del mero guadagno economico. Un lavoro ben fatto è, infatti, espressione della personalità ed inclinazione autentica al sapere.

Il problema che pongo riguarda perciò come, all'interno della dimensione dell'istruire, la dimensione del lavoro acquisisca senso, valore e importanza. Ed è anche interessante come all'interno della questione dei diritti si debba iniziare ad introdurre la nozione di dovere: perché ogni diritto, compresi i diritti dei lavoratori, presuppone il dovere umano, morale e civile di responsabilità verso di sé e verso gli altri. Studiare, formarsi, istruirsi, lavorare sono diritti che non riguardano solo il singolo, ma si correlano con il vivere del singolo all'interno della società e pertanto obbligano nell'insegnare a fare scelte che siano utili non solo all'individualità del singolo ma anche alle relazioni di ciascuno con gli altri. Se questo non avviene vuol dire che la scuola non aiuta la crescita della società civile, democratica e solidale. Si tratta di riconoscere e far riconoscere che il vivere insieme significa avere un destino comune e che se ognuno accresce le proprie capacità e conoscenze, di conseguenza, accresce le conoscenze di tutti.

È necessario che questa accezione diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sia declinato in modo inequivocabile.

In questo caso "dovere" non viene interpretato come obbligo a fare qualcosa, ma come necessario strumento per l'espressione della propria personalità, delle proprie capacità e conoscenze; e di conseguenza ciò implica che ogni persona sia rispettata in termini di diritti e di libertà di scelta.

Per cui è importante affermare la pari dignità educativa e culturale, ed individua-

re percorsi di reale interconnessione, in cui gli studenti possano incontrare e sperimentare conoscenze, saperi e abilità che li facciano crescere e maturare come persone, rendendoli più competenti nell'amare, nel lavorare, nel giudicare, nel pensare, nel vivere. Si tratta in unico termine di agevolare il "saper essere" di ciascun giovane.

A mio parere si dovrebbero quindi aumentare le esperienze di alternanza scuola-lavoro con tirocini, stages, e di apprendistato non solo come preparazione al lavoro e costruzione di *chance*, ma anche come esperienza vitale, di utile e densa di opportunità.

È chiaro che il mio modo di essere è stato segnato dal lavoro, perché il lavoro contribuisce alla crescita, all'apprendere, all'essere.

E credo che sia tanto più necessaria una valorizzazione della dimensione del lavoro quando si parla di formazione professionale.

Sul tema delle competenze di cittadinanza nella formazione professionale, il documento europeo sul quale discutiamo propone otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che ogni cittadino dovrebbe possedere e che la scuola dovrebbe assicurare prima di lanciare i giovani nel mercato del lavoro. Il documento europeo definisce tali competenze come l'insieme di conoscenze, abilità e attitudini appropriate alle diverse situazioni. Quello che va rilevato, riguardo queste 8 competenze, almeno nell'esperienza italiana, è che la formazione professionale ha ben presto assunto il tema e il linguaggio delle competenze, anche se sul piano normativo e sperimentale non c'è ancora una univocità di riferimento e di definizioni, mancando ancora un sistema nazionale di certificazione delle competenze. Questo ha inciso, tra l'altro, sulla definizione degli standard per dare alle qualificazioni un carattere ed un valore anch'esso nazionale e, in seconda battuta europeo. È ancora più interessante notare che la scuola discute di competenze, ma stenta ad accoglierle. A tale proposito il primo atto normativo di rilievo che le introduce è il decreto del ministro Fioroni emesso in occasione dell'introduzione dell'obbligo di istruzione fino ai 16 anni. Il decreto adotta le 8 competenze per definire la parte comune che dovrebbe assicurare equivalenza formativa a tutti i bienni iniziali, dai 14 ai 16 anni, dei vari percorsi formativi. In questo rientra anche la formazione professionale, laddove ancora i governi regionali la valorizzano e non la negano in nome della superiorità ideologica della scuola, almeno per quanto riguarda l'intero ciclo dell'obbligo scolastico che comunque a 16 anni già pone problemi ai ragazzi e ai giovani extra comunitari.

Il dubbio che ci sovviene è che la scuola abbia timore di queste competenze perché le interpreta come atto invasivo da parte di una cultura di impresa e di svalutazione dell'impegno cognitivo dei ragazzi, ma questo timore è, secondo me, sbagliato.

Gli stessi decisori pubblici, a partire dai ministri dell'istruzione, hanno affrontato

il tema con cautela perché avvertivano una certa contrapposizione tra le competenze e i contenuti scolastici. E in effetti, qualche volta, il dibattito riguardo le competenze sembra essersi ridotto a produrre procedure comportamentali e non a declinare capacità critiche e strumenti di consapevolezza di sé, dei contesti storico-sociali ed economico-tecnologici dove si opera. Possedere oggi delle competenze, in una dimensione lavorativa come quella attuale caratterizzata da flessibilità e mobilità, certamente non sempre assicura a ciascuno l'essere competente per la vita e per tutta la professione.

Proprio a causa di queste modificazioni della dimensione produttiva e lavorativa siamo obbligati ad aggiornare costantemente le nostre competenze e conoscenze che abbiamo acquisito e dobbiamo mettere in campo. D'altra parte è proprio in questa direzione che vanno le analisi che evidenziano le difficoltà che pone, al vivere d'oggi, l'esperienza della liquidità sociale, della frammentazione, della complessità che dobbiamo affrontare, della vita come progetto in continua evoluzione. Concludo, perciò, affermando che il tema delle competenze deve rientrare nell'ambito dell'educazione, della formazione e dell'istruzione, ma deve avere come punto di riferimento la crescita della persona.

5.2 - Il quadro nazionale più recente per la formazione di competenze spendibili nell'Ue

Maria Grazia Nardiello

*Direttore Generale per l'Istruzione post-secondaria -
Ministero della Pubblica Istruzione*

Questo Seminario costituisce un'importante occasione per condividere la consapevolezza che l'innovazione del sistema educativo del nostro Paese può trovare riferimenti certi nelle indicazioni dell'Unione europea sulle competenze chiave, che tutte le persone devono acquisire per essere cittadini responsabili, protagonisti del proprio progetto di vita e di lavoro, impegnati nello sviluppo del territorio anche per favorirne la coesione sociale.

Ringrazio, quindi, per l'invito e per la possibilità di riflettere con i partecipanti sui contributi di approfondimento presentati in queste giornate, molto utili per un percorso istituzionale che possa svilupparsi secondo il principio della continuità. Il riferimento comune agli indirizzi dell'Unione europea potrebbe evitare, infatti, ripensamenti sui progetti di riforma del sistema educativo di istruzione e formazione nel passaggio da una legislatura all'altra.

In particolare, in questa giornata, vorrei dare un contributo nel rispondere alla domanda: quali prospettive di sviluppo per la formazione professionale nel breve e medio periodo?

Le prospettive di consolidamento e rilancio del ruolo della formazione professionale sono strettamente collegate alla strategia europea del VET (Vocational Education and Training), che afferma la centralità dell'educazione e la necessità di una ricomposizione tra istruzione e formazione professionale. In proposito vorrei richiamare il nuovo obbligo di istruzione che riconfigura l'obbligo scolastico in relazione al dettato costituzionale e alle indicazioni dell'Ue, riconoscendo il ruolo di una pluralità di soggetti nel concorrere al successo formativo di tutti i giovani nel percorso di crescita personale e culturale per l'effettiva acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza.

In molti atti normativi e di programmazione si afferma che lo sviluppo della società europea dipende, in larga misura, dai risultati dell'impegno a sostenere l'educazione di tutte le persone di ogni età e condizione sociale, in un contesto nel quale istruzione e formazione abbiano pari dignità.

L'attuazione di questo principio, come tutti i partecipanti a questo Seminario

sanno bene, richiede un impegno di lunga lena, che si imporrà all'attenzione dei decisori politici con l'urgenza necessaria a governare una comunità nazionale, dove nuove e vecchie tensioni si vanno sommando anche per i rapidi cambiamenti della sua struttura sociale, sempre più disomogenea. La diversità può diventare ricchezza. Per conseguire questo obiettivo occorrono strumenti flessibili. In campo educativo, bisogna avere la possibilità di disporre di una pluralità di contesti e di metodologie per insegnare e apprendere, in relazione ai diversi stili cognitivi delle persone.

La formazione professionale potrebbe avere notevoli possibilità di svilupparsi, qualitativamente e quantitativamente, nel quadro delle strategie per l'apprendimento permanente. Il percorso che ogni persona fa, nella sua esistenza, è sempre più discontinuo, per la necessità di alternare studio e lavoro e di valorizzare qualunque competenza possa acquisire al di fuori dei contesti formali.

Per affermare questo ruolo, la formazione professionale ha, però, un grande bisogno che il principio della sussidiarietà orizzontale venga praticato e costituisca il riferimento comune per tutte le istituzioni, nella individuazione di modelli e soluzioni innovativi, capaci di sostenere uno sviluppo più omogeneo e più rapido del Paese, che sconta forti squilibri territoriali e lentezze insopportabili nell'attuazione del titolo V della Costituzione, sinora considerato solo per l'applicazione del principio della sussidiarietà verticale.

La formazione professionale può trovare opportunità per concorrere significativamente all'istruzione e alla formazione di tutti i giovani, anche nel nuovo obbligo di istruzione, in quanto esso risponde ad una concezione del "fare scuola" con l'obiettivo prioritario di educare. Si potranno così superare progressivamente le contrapposizioni tra scuola e formazione professionale, durate troppi anni e concentrate sulla configurazione degli ordinamenti scolastici, sull'ingegneria istituzionale, sull'insegnamento e non sull'apprendimento.

Molti sono consapevoli, però, che bisogna fare ancora un lungo percorso insieme ai docenti, ai formatori, ai dirigenti, perché le tensioni cessino.

Per questi motivi, il regolamento sul nuovo obbligo di istruzione, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 31 agosto u.s., prevede una prima fase, di durata biennale, per l'attuazione sperimentale delle indicazioni in esso contenute. Senza il coinvolgimento attivo degli operatori della scuola e della formazione professionale, i giovani della relativa fascia di età potranno produrre difficilmente i risultati di apprendimento attesi con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza. Si tratta di far acquisire loro, infatti, non solo più elevati livelli di conoscenze e di abilità, ma soprattutto di incidere sui loro comportamenti nella costruzione di se stessi, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale.

Ancora oggi, l'attenzione della stampa e dell'opinione pubblica è riservata soltanto ai comportamenti dei giovani che esprimono disagio e devianze. La scuola sembra troppo spesso passiva rispetto a questa situazione dilagante, impegnata com'è nel far acquisire ai giovani saperi disciplinari nella loro dimensione epistemologica. I docenti incontrano, del resto, molte difficoltà nell'educare i giovani, anche per il difficile rapporto che le famiglie hanno con loro.

La rimotivazione dei docenti ad educare richiede la valorizzazione del loro ruolo, risorse e strumenti disponibili nel tempo. Nelle prossime settimane saranno definite le prime linee guida per l'attuazione dell'obbligo di istruzione; i contributi di questo seminario saranno considerati attentamente, anche perchè senza fare un percorso comune con il sistema della formazione professionale non sarà possibile raggiungere tutti i giovani e non lasciarne indietro nessuno.

Vorrei richiamare ora il lavoro condotto insieme al Ministero del Lavoro, al Ministero per le riforme e l'innovazione nella P.A. e al Ministero dell'Università per definire una proposta di disegno di legge per l'apprendimento permanente. Questo disegno, adottato in lettura preliminare il 3 agosto 2007 dal Consiglio dei Ministri è, come dire, un primo "picchettamento" dell'area da riservare al *lifelong learning*. Molti di quelli che hanno avuto l'opportunità di leggerlo si sono dichiarati subito insoddisfatti.

Bisogna considerare che il testo è soltanto un primo passo e il percorso per la sua definizione non sarà breve. Il suo obiettivo prioritario è quello di far emergere il capitale sommerso di cui questo Paese è dotato, attraverso il collegamento sistematico di istruzione, formazione, lavoro, volontariato e privato sociale. La centralità della persona che apprende richiede, infatti, che nei contesti formali possano acquistare valore anche i saperi e le competenze acquisite nei contesti non formali e nella vita quotidiana di ognuno.

Vorrei sottolineare che alcuni risultati sono stati raggiunti, seppure con difficoltà, nel connettere i sistemi di istruzione, formazione e lavoro, ma fino ad ora non si sono create le condizioni per valorizzare i soggetti e le strutture del volontariato e del privato sociale. Questo ambito multiforme non potrà emergere in tutte le sue straordinarie potenzialità in campo educativo se non avrà una cornice istituzionale di riferimento.

Più in generale, il rafforzamento del ruolo delle strutture formative dipende sia da criteri di accreditamento che siano in grado di presidiarne la qualità, sia da sistemi di certificazione ispirati ai criteri indicati dall'Ue.

Questo, però, non potrebbe bastare. Bisogna, nel contempo, rimotivare le persone all'apprendimento. Se consideriamo solo i titoli formali, ci sono ancora, nel nostro Paese più di 30 milioni di persone che non hanno sufficienti livelli di competenze alfabetiche per il pieno esercizio della cittadinanza. Se consideriamo la capacità

dei lavoratori e degli imprenditori delle piccole e medie imprese, dobbiamo rilevare, invece, che essi posseggono elevati livelli di competenze acquisite in modo tacito e informale. Spesso non sanno neanche di averle. Bisognerebbe, invece, farle emergere, certificarle, mantenerle e accrescerle perché sono una grande ricchezza sommersa.

Vorrei anche richiamare l'impegno a riordinare e valorizzare l'istruzione tecnica e professionale - che sarà un'opportunità in più e non in meno per la formazione professionale - anche perché gli Istituti professionali non potranno più rilasciare qualifiche se non in regime di sussidiarietà e nessuno potrà abbandonare il proprio percorso formativo senza aver conseguito almeno una qualifica professionale. Il sistema della formazione professionale dovrebbe strutturarsi a più livelli, per non essere residuale. Bisogna realizzare percorsi di istruzione e formazione professionale non solo per il conseguimento di qualifiche, ma anche di diplomi professionali.

L'istituzione dei Poli tecnico-professionali prevista dall'articolo 13, della legge n. 40/07 potrà, inoltre, rendere organica la collaborazione sul territorio tra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro in sedi stabili. La loro collaborazione si potrà sviluppare sia nella dimensione orizzontale sia in quella verticale, con la costituzione degli istituti tecnici superiori e la riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore.

L'ipotesi che stiamo condividendo con il sistema delle Regioni e delle Autonomie locali, nel confronto con le Parti sociali, mira a connettere stabilmente risorse pubbliche e private con la configurazione degli istituti tecnici superiori come fondazioni di partecipazione. Oggi abbiamo tante risorse disperse nel Paese che dobbiamo aggregare, a partire dalla disponibilità dei soggetti che operano sul territorio, da sostenere perché possano affermare il loro ruolo in una dimensione globale. La stabilità e visibilità di queste strutture consentirà alla formazione professionale di trovare luoghi dove possa esprimere tutta la sua potenzialità, in quanto le strutture formative accreditate saranno uno dei soggetti costitutivi degli istituti tecnici superiori.

Richiamo, infine, l'alternanza scuola lavoro. Le ragazze e i ragazzi che stanno frequentando i percorsi in alternanza sono più felici e più motivati di quelli che non li frequentano. Saranno gli stessi giovani che hanno fatto queste esperienze a motivare gli studenti che ancora considerano l'attività pratica un modo di sporcarsi le mani e non di crescere come persone responsabili ed affidabili. Un contributo positivo verrà anche dal numero crescente di percorsi in alternanza realizzati dai licei, come un nuovo modo di apprendere.

La diffusione delle innovazioni, che ho prima richiamato, richiede comunque risorse aggiuntive. Se non si crea ricchezza, come sottolineato dal Direttore del

CENSIS, è difficile, però, investire nella conoscenza. Oggi, con le risorse disponibili, possiamo comunque cominciare ad innalzare la qualità del nostro sistema educativo, migliorando l'impiego delle risorse assegnate per destinarle ai soggetti e agli interventi di qualità.

A questo fine, il decreto previsto dal comma 624 della legge finanziaria 2007 costituisce uno strumento utile per finanziare le strutture formative di qualità.

Sono piccoli passi, molto significativi, nell'impervio cammino per affermare e condividere la convinzione che molti sono i luoghi dove le persone possono crescere culturalmente e professionalmente per tutta la vita nella loro dimensione umana. Grazie per l'attenzione e buon lavoro.

PARTE II



6. IL CONTESTO DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA

6.1 - Ridiscutere il nesso tra welfare, lavoro, formazione per una cittadinanza attiva¹

Rosangela Lodigiani

Prof. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

1. Premessa

Da qualche tempo in Italia e nella maggior parte dei paesi occidentali ad economia avanzata è in atto un ridisegno del *welfare* in direzione di una sua modernizzazione. Una modernizzazione che si traduce nel superamento del suo tradizionale impianto burocratico, garantista, passivo e assistenziale in favore di un approccio flessibile, manageriale, promozionale, attivo, individualizzato. Prende così forma quello che a livello europeo è chiamato l'*active welfare state*, il quale - superando l'ottica di un'assistenza di tipo solamente passivo, tesa a tutelare i soggetti nei momenti di difficoltà chiave riparatoria per il danno subito (la perdita del lavoro, la malattia, l'invalidità, la fuoriuscita dal mercato del lavoro per limiti età) - mira a sostenere un orientamento attivante delle prerogative della persona, finalizzato allo sviluppo di capacità di auto-protezione e responsabilizzazione rispetto alla gamma variegata dei rischi sociali. In sintesi esso propone un passaggio dalle azioni di sostegno del reddito a quelle di promozione del ruolo attivo del soggetto nel fronteggiamento delle situazioni di bisogno, anche se l'integrazione con i trasferimenti monetari (le cosiddette politiche passive) è imprescindibile e anzi ne sta a fondamento. In linea con un cambiamento culturale di vasta portata, che è stato collocato sotto il nome di "individualizzazione", il *welfare* attivo sembra voler prendere sul serio la volontà dei soggetti di affrancarsi da vincoli istituzionali, da risposte precodificate, per valorizzare il desiderio di muoversi in autonomia e in modo proattivo nel progettare la propria vita pur tra le difficoltà, in poche parole rendendoli protagonisti, artefici e in ultima istanza unici responsabili del proprio destino (Paci 2005; Vandenbroucke 1999). In realtà il processo di cambiamento non è privo di ambivalenze. Come sostiene Sennet (2004), investire il soggetto delle scelte che lo riguardano prevedendo un *welfare* "corto" (e così può configu-

¹ Il testo propone una sintesi dei principali risultati emersi dalla ricerca: Colasanto M., Lodigiani R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, CNOS-FAP, CIOFS-FP, Roma, 2007, e presentati al Seminario Europa il giorno 8.09.2007. Si rimanda naturalmente al testo per una trattazione estensiva dei temi presentati.

rarsi anche il *welfare* attivo, almeno in certe sue declinazioni) finisce col produrre disuguaglianze tra coloro che hanno bisogno di consigli per sapere quali risorse esistono e come le possono utilizzare, e coloro che richiedono solo che le risorse siano date, perché sanno già come sfruttarle al meglio. Di fronte a tale diversità, anzi disuguaglianza, tra le persone, invocare la responsabilità individuale come criterio normativo di ridisegno del *welfare* nasconde non poche insidie, prima fra tutte che l'assunzione di responsabilità si configuri in qualche caso più come una condanna che come un'opportunità legittima. Per entrare nel merito dell'argomento, vale la pena di richiamare quali sono i fenomeni che si situano all'origine di questo mutamento di approccio. A determinare questa svolta concorrono diversi ordini di fattori: di natura *economica*, legati alla sostenibilità *finanziaria* della spesa sociale; di legittimazione *sociale*, legati all'incapacità – manifesta agli occhi dei cittadini – dello stato sociale di rispondere ai bisogni emergenti; di natura *politica*, legati da un lato all'influenza crescente esercitata sui singoli paesi – e sulle scelte di governo in materia di politica sociale – dal processo di unificazione europea; dall'altro lato dall'emergere di nuove soggettività locali nella produzione di *welfare*.

2. Vulnerabilità sociale e bisogni di protezione nella società della conoscenza

Lo scenario di riferimento è contrassegnato dall'emergere di nuovi rischi sociali - sempre più trasversali a tutta la popolazione, esposta a situazioni critiche (perdita del lavoro, invecchiamento, povertà, malattia, problematiche familiari, ecc.) in termini continuativi nel tempo - che determinano una situazione di disagio e vulnerabilità diffusi e producono nuove esigenze di protezione, prevenzione, assistenza. Le trasformazioni nel lavoro, nella famiglia, nelle istituzioni di regolazione sociale e ancor prima nella sfera culturale, fanno emergere ampi processi di “disarticolazione sociale” che mutano le linee di stratificazione sociale ed evidenziano nuove disuguaglianze (Ranci, 2002). Basti pensare alle trasformazioni in atto su più fronti:

- a) nel mondo del lavoro, attraversato da una crescente flessibilizzazione (precarizzazione) e femminilizzazione. Il mito della piena occupazione, vera e propria “promessa” del *welfare* moderno, incentrato sulla figura del *male breadwinner* (il lavoratore maschio, adulto, unico percettore di reddito del nucleo familiare), è sfidato sia dalla crescente pluralizzazione delle condizioni occupazionali, dal diffondersi di percorsi di carriera discontinui, incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione o la sotto-occupazione, l'insicurezza; sia dalla crescente partecipazione al lavoro delle donne, che non solo rende la piena occupazione più difficile da realizzare, ma va a incidere pesantemente sugli equilibri di *welfare* consolidati;

- b) nell'economia che, superando l'assetto industriale fordista, si trasforma in una economia dei servizi, centrata sul sapere e sulle tecnologie dell'informazione; che fa della conoscenza il motore dello sviluppo, la principale forza produttiva nella misura in cui tutto, o quasi, il valore prodotto è da essa mediata (Rullani 2004); ma che nel contempo produce nuove forme di esclusione, per quanti - alla conoscenza - non hanno eguale accesso (Dahrendorf 2003);
- c) nella struttura demografica che registra un progressivo invecchiamento della popolazione, e nelle strategie e nei modelli familiari che vanno incontro a fenomeni di diversificazione, pluralizzazione, fragilizzazione, configurando un nuovo modello di *breadwinner* al femminile, spesso difficile da sostenere per i soggetti coinvolti, dove si definiscono percorsi di marginalizzazione, esclusione, e povertà correlati alla debolezza del capitale sociale (Ranci 2002; Naldini 2006);
- d) nel rapporto tra individuo e società, all'insegna di un processo di individualizzazione sempre più marcato, correlato a esigenze di autorealizzazione ma anche a sentimenti di vulnerabilità e incertezza.

Ne discendono nuovi rischi sociali, ma anche nuovi bisogni.

3. L'*active welfare state* e il *welfare to work*

La risposta a questi nuovi bisogni viene offerta dall'*active welfare state* promuovendo l'idea di una cittadinanza attiva, nella quale la responsabilità individuale gioca un ruolo centrale.

L'obiettivo dello stato sociale è infatti anzitutto quello di rendere il soggetto in grado di "fare la sua parte", partecipando attivamente alla vita economica, sociale e politica del suo paese. In primo luogo contribuendo - con la produttività del suo lavoro - alla creazione di ricchezza e indirettamente al sostentamento del sistema di protezione.

In termini di politiche tali principi si traducono nel sostegno al (re)ingresso nel mercato del lavoro dei soggetti esclusi. Il lavoro è cioè considerato come il principale ambito di integrazione sociale, inclusione, cittadinanza. Si tratta di un approccio chiaramente rintracciabile sia nella *Job Strategy* dell'Ocse sia nella *Employment Strategy* dell'Unione europea.

Le conseguenze di questo mutamento di prospettiva non sono di poco conto sia per quanto concerne l'elaborazione delle politiche e il ridisegno dei sistemi di *welfare*, sia le persone che ne sono beneficiarie effettive o potenziali, sia - per ciò che in questa sede interessa maggiormente - le politiche formative, che in tale scenario vengono investite di attese molto elevate. La lotta alla disoccupazione e la promozione della piena occupazione, pur declinata secondo le diverse categorie che compongono la forza lavoro, si realizza anzitutto attraverso la rimotivazione e riqua-

lificazione delle persone che sono senza un impiego, favorendo il passaggio dall'assistenza (*welfare*) al lavoro (*work*), ossia il passaggio dalla percezione passiva di un sussidio - che relega i soggetti in una posizione di dipendenza - al lavoro nel settore pubblico o in ambito privato, grazie ad incentivi all'impiego per determinati *target* di lavoratori, ad una indennità garantita solo a fronte di un impegno "certificato" nella ricerca attiva di un impiego, alla partecipazione ad azioni di orientamento (*counselling*) e soprattutto di formazione (*lifelong learning*) per migliorare l'occupabilità (*employability*) dei soggetti in difficoltà, all'accettazione di una occupazione "adeguata" alle caratteristiche della persona che la cerca, o di un lavoro magari meno qualificato e poco remunerato, ma temporaneo e capace di fungere da trampolino di lancio verso il reingresso stabile nel mondo del lavoro. Ciò secondo il principio della "condizionalità", il quale, sulla scorta del "patto" che si viene esplicitamente a siglare tra il lavoratore e lo Stato (per tramite dei centri dell'impiego che erogano i servizi di attivazione), impone al lavoratore stesso il rispetto delle condizioni poste, pena la perdita di accesso ai benefici garantiti.

Ne deriva un tentativo di "riallineamento tra lavoro e *welfare*", di ridefinizione del rapporto tra occupazione e protezione sociale, laddove l'occupazione retribuita rappresenta l'asse portante del diritto alla protezione e più radicalmente della cittadinanza stessa, così come predicato nel modello sociale europeo (Hemerijck 2002): ne sono i pilastri fondativi da un lato i principi dell'occupabilità, della formazione permanente, dell'inserimento, del lavoro sussidiato, dall'altro lato quelli dell'attivazione e della responsabilità individuale, che solo in questo modo possono continuare ad intessere legami di solidarietà collettiva.

Il nesso tra lavoro e *welfare* è sempre stato al centro del patto di cittadinanza, ma in questo nuovo approccio tale nesso pare radicalizzarsi. Volendo indicarne le coordinate di fondo, si può rilevare che esso mira ad abbinare (condizionare) l'esigibilità di determinate prestazioni e il sostegno all'inserimento lavorativo con l'attivazione del soggetto, attraverso strumenti di azione differenti: dallo sviluppo della formazione al potenziamento dei servizi di impiego e incontro domanda-offerta per favorire la (ri)collocazione nel mercato del lavoro; dai crediti di imposta agli incentivi alle assunzioni, alle integrazioni di reddito (*in work benefit*) volti a rendere il lavoro vantaggioso (*make work pay*) rispetto all'inattività o alla disoccupazione e alla dipendenza dal *welfare*. A ben vedere si configura una nuova rete di protezione, che si regge però su alcuni presupposti, i quali devono essere presenti e tra loro interdipendenti, pena l'insostenibilità del modello stesso: la capacità del sistema politico-economico di creare posti di lavoro; di sviluppare un efficiente sistema di incontro/domanda e offerta di lavoro (i servizi per l'impiego) e sviluppare l'offerta di formazione e orientamento; non ultimo, di finanziare economicamente un corposo pacchetto di incentivi.

4. I modelli emergenti a livello europeo

Il modo in cui tale ridisegno è stato interpretato a livello europeo non è univoco e lascia intravedere una diversa declinazione proprio del principio normativo che lo informa, almeno in due direzioni. Al di là della classica tipologia dei *welfare capitalism regimes* - liberale anglosassone, socialdemocratico scandinavo, conservatore-corporativo continentale, conservatore-corporativo-familista mediterraneo (Esping-Andersen 2000; Ferrera 1998), i modelli che emergono, che semplificando un po' possono essere considerati l'uno di matrice scandinava, l'altra di matrice anglosassone, trovano a loro volta una loro specifica declinazione nei diversi paesi europei, anche con riferimento a quelli considerati dalla ricerca qui presentata (Danimarca, Regno Unito, Francia, Italia). I due distinti modelli di *active welfare state*, entrambi legati all'approccio del *welfare to work* (wtw) teso a promuovere il passaggio dal *welfare* al lavoro, in un'ottica di attivazione intesa in senso lato, possono essere così sintetizzati:

- il primo considera il ruolo dello Stato sociale attivo una forma di investimento sociale basato su strategie e politiche orientate al capitale umano (Ambrosini, Beccalli 2004; Barbier 2004; Giddens 1999), capace di attivare le capacità dei soggetti (la loro libertà di scelta sostanziale, la responsabilità e le possibilità di auto-realizzazione), rispetto al quale l'inserimento nel mercato del lavoro assume un significato peculiare. È una condizione fondamentale ma non necessaria né peraltro sufficiente per garantire una cittadinanza attiva; è cioè uno degli strumenti possibili per realizzare uno sviluppo umano (Bosi 2003; Busilacchi 2006) e richiede un elevato investimento in formazione (a tutti i livelli; formale e non formale) come veicolo di *empowerment* e di cittadinanza attiva; prefigura la possibilità che la partecipazione attiva non si identifichi solo nel lavoro per il mercato, ma anche in altre forme di attività socialmente utili, come per esempio il lavoro di impegno civile indicato da Beck (2000) nel quadro di una società pluriattiva (Paci 2005);
- il secondo vi identifica una forma efficientista di *welfare to work*, come nel *workfare* (Barbier 2004; Busilacchi 2006), secondo il quale il godimento dei diritti sociali è invece subordinato alla attivazione dei cittadini sul mercato del lavoro e al rapido inserimento lavorativo (in un impiego "purché sia") e nel quale la formazione viene considerata in termini strumentali e di breve periodo come politica attiva del lavoro e dell'occupazione. La centralità assegnata al lavoro e la convinzione che esso sia, in tutti i casi, preferibile alla condizione di dipendenza dal *welfare* porta a creare la figura del "lavoratore sussidiato" (per esempio, ma non solo, in lavori di pubblica utilità), laddove il sussidio è offerto in sostituzione o integrazione del reddito da lavoro, in sostanza riconvertendo i sussidi alla disoccupazione in sussidi all'occupazione (ciò che si intende con "atti-

vazione delle politiche passive”) in specie per le categorie svantaggiate, con l’obiettivo di rompere la dipendenza dal sussidio di disoccupazione, rendendo più redditizio il lavoro, anche se poco qualificato e remunerato.

In entrambi i modelli la parola chiave è *attivazione*, ma il modo di intenderla non è univoco.

Nel primo dei due modelli, infatti, tale concetto si applica ad una visione di cittadinanza attiva più ampia di quella sostenuta nel secondo, che la interpreta in chiave essenzialmente economicista ed occupazionale: essa suppone un individuo coinvolto in prima persona nella costruzione di un percorso di (re)inserimento lavorativo e sociale, sia nei termini di una maggiore propensione alla ricerca attiva di un impiego, sia in quelli (non meno importanti) di una maggiore possibilità di incidere nel rapporto con il soggetto pubblico nella definizione stessa dei programmi di reinserimento attivo. L’ampliamento di significato del concetto di attivazione è ben evidenziato dall’analisi dei singoli casi nazionali presentati nel dettaglio dalla ricerca effettuata e qui discussa nei suoi principali risultati.

La discriminante da cui si è partiti per l’analisi della specificità dei modelli nazionali è rappresentata dalle politiche formative nel loro intreccio con le politiche sociali e occupazionali: partendo dall’assunto - fatto proprio dall’Unione europea nella definizione del suo modello sociale - che le politiche del capitale umano, intese in senso lato, rappresentino, o dovrebbero rappresentare, il cuore di un *welfare* attivo che voglia essere *capability-friendly* (Bonvin, Farvaque 2005), ovvero orientato realmente ad investire nell’*empowerment* delle persone, dunque nella loro autorealizzazione. Le politiche formative vengono così intese come politiche di inclusione e partecipazione attiva, lavorativa e sociale.

5. Il ruolo della formazione per una partecipazione attiva, nel lavoro e non solo

Dentro questo quadro vengono a trovarsi in primo piano le capacità del soggetto, intese come la possibilità effettiva che possa trovare e sfruttare le opportunità che il contesto gli offre per assumere un ruolo attivo nel lavoro e nella società, ma anche per autorealizzarsi. Sempre dentro questo quadro, a sua volta la formazione si configura come strumento per aumentare l’occupabilità, per accedere ad impieghi più sicuri, meglio remunerati, di maggior qualità e dunque anche più soddisfacenti, nonché per accrescere il grado di consapevolezza e capacità critica del soggetto, entrambi tasselli di un reale processo di *empowerment*, di capacitazione individuale, di miglioramento delle sue *chance* negoziali e decisionali.

Si legge in questa impostazione la convinzione che le *chance* di vita e di partecipazione attiva al lavoro e alla società dipendano sempre più dalle abilità di

apprendimento e dall'accumulazione di capitale umano (Esping-Andersen, 2002), oltre che dal capitale sociale che si riesce a mobilitare. Dal grado più "basso" a quello più "alto" della partecipazione attiva e dell'*empowerment*, il coinvolgimento dei soggetti passa attraverso la dotazione crescente di conoscenze, competenze e capacità di leggere la situazione in cui si trovano, diagnosticare e affrontare le eventuali difficoltà, assumere responsabilmente un ruolo attivo su più fronti. In questo senso può certamente essere letta l'enfasi europea sul *Lifelong Learning* considerato quale ambito privilegiato in cui investire sulle persone e porre le basi per lo sviluppo delle capacità necessarie per la loro attivazione nel senso più ampio del termine. Il terreno appare fecondo, ma anche colmo di insidie, e la più evidente è quella di un sovraccarico sulle politiche formative e di capitale umano, politiche chiamate a mantenere il legame di cittadinanza dove un tempo lo manteneva il lavoro, almeno laddove la loro declinazione si gioca più sul piano dell'occupabilità e meno su quello delle capacità.

In questo scenario, se l'*active welfare state* tende a proporre uno scambio tra *welfare e lavoro*, come esplicitamente dichiarato in tutti gli approcci del *welfare to work* analizzati in questa ricerca e improntati al principio della "condizionalità", tale scambio si estende alla formazione, laddove essa è presentata come una sorta di equivalente funzionale del lavoro. Ne consegue che la formazione viene proposta come dispositivo principe per lo sviluppo dell'occupabilità, ma anche come strumento di accompagnamento e di *empowerment* del soggetto di fronte alle incertezze di un mercato del lavoro "transizionale", caratterizzato da frequenti passaggi da un lavoro ad un altro, magari alternati a momenti di disoccupazione. In altri termini, nel quadro del *welfare* attivo, se è vero che sul lavoro continua a incentrarsi il diritto di cittadinanza, la formazione viene ad essere proposta come forma di protezione, a garanzia dell'occupabilità e del diritto di cittadinanza, dunque, laddove il primo manca: se oggi il lavoro non c'è, si offre un'opportunità formativa che consenta ritrovarne uno domani. Ma non può essere la formazione da sola a garantire la "continuità sociale" dei cittadini-lavoratori (Accornero, 2005) quando la discontinuità delle carriere lavorative la minaccia. Non può, non fosse altro per il fatto che a sua volta non è una risorsa equamente distribuita o equamente accessibile. Basti pensare che se le politiche di attivazione hanno il pregio di porre in primo piano l'esigenza della cura dell'occupabilità dei soggetti, l'attenzione posta sul singolo tende sempre più ad amplificare le differenze individuali, che si rivelano non solo sul mercato del lavoro, ma perfino nella capacità o meno di fruire di iniziative formative, al limite di riconoscerle come opportunità. In altri termini, non è sufficiente che tali opportunità siano presenti, occorre che il soggetto le sappia individuare, selezionare, cogliere e utilizzare. La difficoltà sta dunque nell'andare nella definizione di un quadro normativo che garantisca la for-

mazione come un diritto per tutti, ma che sappia anche renderla effettivamente un diritto esigibile in tutte le sue potenzialità al di là delle differenze e delle disuguaglianze. Diverse ricerche mostrano, e il nostro lavoro ribadisce, che la formazione continua e permanente difficilmente riescono a porre rimedio alle disuguaglianze che si determinano già nel corso dell'istruzione e della formazione iniziali. Percorsi difficoltosi, uscite precoci dal sistema educativo istituzionale producono effetti cumulativi nel tempo, dando accesso a percorsi di lavoro più esposti ai rischi di precarizzazione, marginalizzazione nei lavori meno qualificati, difficoltà di accesso ad ulteriori opportunità formative. Basti pensare che l'accesso alla formazione continua e permanente è condizionato dalla posizione occupazionale e dal livello di istruzione posseduto: essa cioè si accresce e si accumula di più proprio laddove già c'è. Occorre dunque agire sul sistema educativo allargato, sin dalla formazione iniziale, così che quanti si trovano penalizzati in essa da percorsi difficoltosi o peggio da insuccessi non accumulino nel tempo ulteriori fallimenti formativi.

Sono infatti in senso lato i processi formativi di istruzione e formazione professionale a tutti i livelli (partendo da quello primario) ad acquisire una rilevanza determinante, quale che sia il modello di welfare adottato. Ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l'acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento lavorativo, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile.

In tale prospettiva tutti i percorsi di istruzione e formazione professionale vanno adeguatamente valorizzati, proprio per l'eterogeneità delle opportunità che possono offrire. La formazione professionale, in specie quella iniziale, si offre in tale scenario, come luogo in cui porre le basi di una cittadinanza attiva nel senso più ampio del termine, non solo in chiave strettamente occupazionale: innestandosi per definizione (e potremmo dire per vocazione) sui processi di socializzazione lavorativa, essa consente di sperimentare l'acquisizione di competenze professionali come promessa di realizzazione di sé nel mondo del lavoro, una promessa che va oltre la valutazione del ritorno economico che ad esso può collegarsi, per valorizzare invece la dimensione della costruzione identitaria attorno ad un progetto per il proprio futuro. Per dirla in altri termini, lavorando sulle competenze, così in voga nell'ambito delle politiche di *employability*, essa può rappresentare un luogo emblematico in cui le stesse competenze, mentre coltivano un "saper fare", sviluppano e rivelano un "saper essere", se è vero che anche la competenza è indicativa dell'identità di una persona, nella misura in cui competenza e "persona" sono "inseparabili" (Sennet 2004).

6. Per concludere: *la capability for education*

Per concludere, adottare la prospettiva del *lifelong learning*, mentre porta a valorizzare la formazione lungo l'arco della vita come dispositivo di protezione contro la disoccupazione e la precarietà lavorativa, come leva per lo sviluppo della carriera professionale, come strumento per accrescere l'*empowerment* individuale in chiave di partecipazione attiva all'economia e alla società, conduce a parlare della formazione iniziale e della formazione professionale in particolare.

Le difficoltà del nostro sistema educativo a garantire una adeguata eterogeneità di percorsi nella parità della dignità e del riconoscimento sociale gettano luce sulla questione della effettiva possibilità dei soggetti di tradurre le risorse (formative) a disposizione in risorse per l'azione (possibilità di scelta di un percorso) e in funzionamenti effettivi (scelta agita in termini di studio e poi di lavoro). Soprattutto gettano luce sul fatto che, mancando un adeguato contesto istituzionale a sostegno delle scelte da compiere e dei percorsi intrapresi, *il soggetto si trova a essere considerato unico artefice di un sottoinvestimento in capitale umano, mentre su di esso pesano fattori ascritti e strutturali non meno importanti delle caratteristiche e delle aspirazioni personali.*

Se il *welfare* attivo mira realmente a promuovere la partecipazione in senso ampio, e se la formazione in tutte le sue declinazioni e modalità di apprendimento è capace di promuovere tale partecipazione, allora garantire l'accesso ad essa diventa a pieno titolo un diritto di cittadinanza (Colasanto 2000). In tale scenario risulta però determinante sviluppare la capacità del soggetto di cogliere il valore di opportunità rappresentato dalla formazione, ma anche di scegliere tra diverse opzioni formative quella di valore per sé. Potremmo chiamarla *capability for education* (Lodigiani 2007). Per svilupparla occorre intervenire a livello di sistema educativo allargato, sin dall'istruzione e dalla formazione professionale iniziali, e prima ancora dalla scuola primaria e dell'infanzia, se è vero che la stessa efficacia della formazione continua e permanente affonda le sue radici nelle abilità cognitive e di apprendimento acquisite prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, nei percorsi formativi istituzionali e non. Il *welfare* attivo può allora enfatizzare la centralità della formazione come fattore di protezione e attivazione, a condizione però che miri a sviluppare non solo l'uguaglianza delle opportunità ma anche le condizioni alle quali tali opportunità possono essere colte in relazione al proprio progetto di vita. In un simile contesto, la *capability for education* può essere sviluppata a patto che, oltre alla garanzia del diritto soggettivo alla formazione, siano tutelati anche i diritti di accesso, successo e libertà sostanziale attraverso dispositivi che consentano di annullare e superare le disuguaglianze di partenza lungo il percorso: borse di studio per evitare un sottoinvestimento in istruzione da parte di

chi non possiede un adeguato capitale economico; misure di orientamento per sostenere scelte autonome da condizionamenti di tipo ascrittivi; servizi di accompagnamento nel corso degli studi per combattere i fenomeni di *drop out*, politiche capaci di valorizzare la specificità di ciascun percorso formativo e di non rendere “scelta obbligata” l’inseguimento del titolo di studio più elevato; imprese che sappiano valorizzare il capitale umano di cui dispongono; un sistema di formazione continua e permanente che sappia intercettare tutti i beneficiari potenziali. È su questo terreno che si gioca la partita del *learnfare* e la possibilità di rivisitarlo alla luce di un approccio al *welfare* attivo che metta al centro la capacitazione in luogo dell’occupabilità, anche in ambito formativo.

6.2 - Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? I primi risultati

Claudia Donati

Dirigente Settore Scuola - Censis

Oggi si presentano i primi risultati di una rilevazione, realizzata dal Censis per conto del CNOS-FAP e del CIOFS-FP nazionali, su 1.000 giovani studenti in età compresa tra i 14-19 anni, rappresentativi dell'universo per area geografica, sesso e comune di residenza.

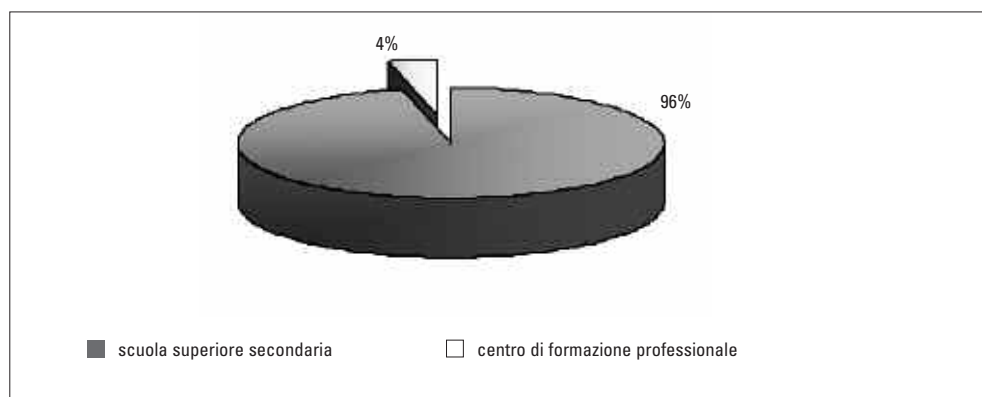
Attraverso un questionario strutturato, somministrato telefonicamente a giugno 2007, sono state analizzate le seguenti tematiche:

- il percorso scolastico e formativo finora intrapreso;
- il vissuto scolastico e formativo (opinioni, atteggiamenti e motivazioni);
- l'atteggiamento rispetto al lavoro e allo studio, in prospettiva.

Parallelamente, è stato sentito, se disponibile, anche un genitore del giovane intervistato, al fine di contestualizzare i dati raccolti e di rilevare le opinioni del nucleo familiare in merito alle scelte pregresse e future del figlio.

In linea con quanto stimato dall'ISFOL, che attribuisce alla formazione professionale circa il 4% dei giovani inseriti in percorsi scolastici o professionali, il 96,5 % del campione è inserito attualmente in un percorso di studi scolastico e per il restante 3,5% (graf. 1) frequenta un corso di formazione professionale.

Graf. 1 - Percorso di studi attualmente frequentato dai giovani intervistati (val. %)



Per ciò che concerne i percorsi scolastici, prevalgono gli studi liceali (59%) seguiti, nell'ordine, da quelli tecnici (27%) e da quelli professionali (14%). Guardando alle specialità di indirizzo, prevalgono, nel primo come nel secondo caso, quelle del comparto dei servizi rispetto a quelle del comparto industriale (tab.1).

Tab. 1 - Tipo di scuola secondaria superiore frequentata (val. %)	
	%
Liceo	59,0
Istituto professionale (compresi istituti d'arte)	14,0
di cui:	
<i>Industria e artigianato</i>	18,4
<i>Servizi</i>	59,6
Istituto Tecnico	27,0
di cui:	
<i>Commerciale (ragioneria,perito aziendale,corr.lingue estere)</i>	45,0
<i>Industriale (es. informatica, elettronica, meccanica, ecc.)</i>	29,4
Totale	100,0

Fonte: rilevazione Censis, 2007

Gli allievi della FP (tab. 2) sono concentrati nei percorsi triennali (62,4%) e secondariamente biennali (25%). Nel 53,1% dei casi si tratta di corsi organizzati all'interno del sistema della FP, mentre per il 46,9% in integrazione con quello scolastico. Per oltre il 50% sono corsi finalizzati all'assolvimento dell'obbligo formativo/diritto-dovere all'istruzione formazione professionale.

Con riferimento alle aree professionali, prevalgono all'interno del comparto industriale l'indirizzo meccanico (14,2%) e quello elettrico-elettronico-telecomunicazioni (11,4%), seguiti da una gamma di indirizzi del comparto servizi (commercio, aziendale amministrativo, turismo, ristorazione, ecc.) tra i quali prevalgono i servizi alla persona (11,4%), a testimonianza di un fenomeno di terziarizzazione dell'offerta analogo a quello riscontrato nell'ambito dell'istruzione professionalizzante.

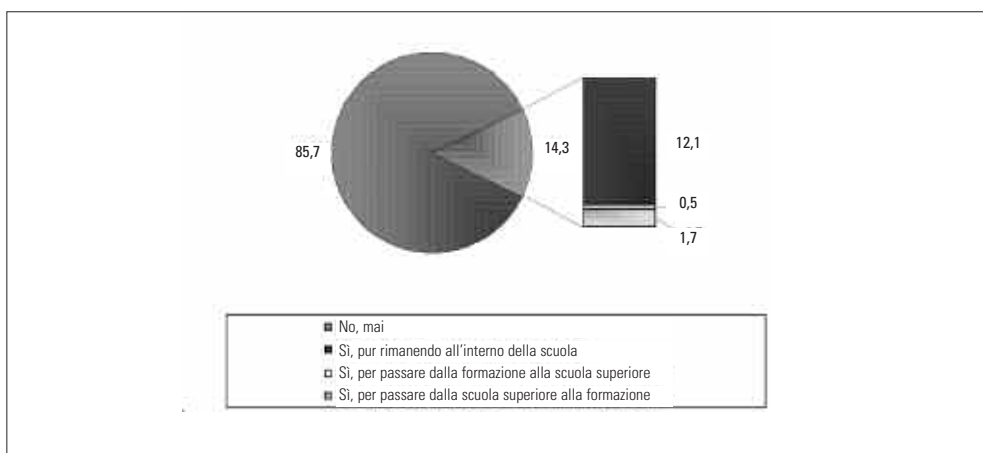
Tab. 2 - Alcune caratteristiche del corso di FP frequentato (val. %)	
	%
Durata	
Annuale (o inferiore all'anno)	6,3
Biennale	25,0
Triennale	62,4
Quarto anno sperimentale dei corsi triennali	6,3
Integrazione	
Integrato con la scuola	46,9
Tutto nella formazione professionale	53,1
Idoneo per assolvimento obbligo-diritto/dovere	
Sì	54,6
No	12,1
Non so	33,3

Fonte: rilevazione Censis, 2007

Soddisfatti delle scelte fatte: tra interesse per i contenuti e voglia di andare all'università

La gran parte dei giovani intervistati non ha mai avuto intenzione di cambiare il percorso di studi intrapreso (85,7%, graf. 2).

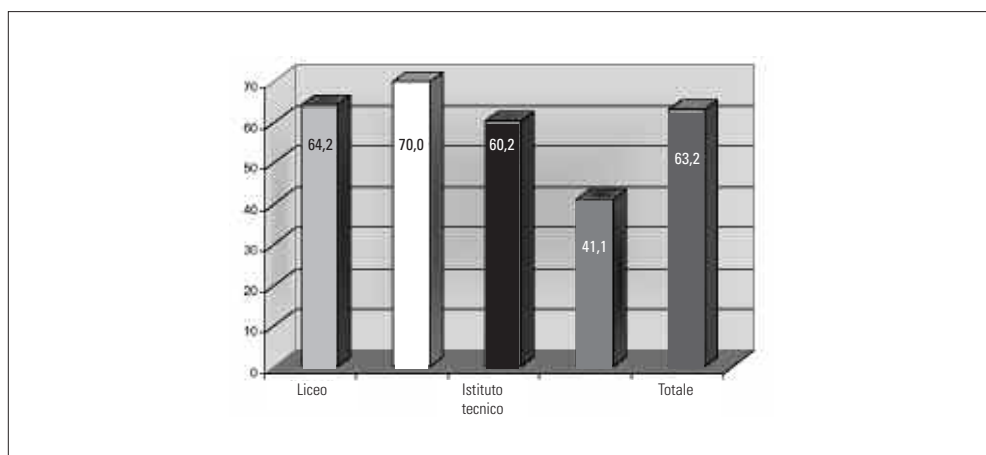
Graf. 2 – Intenzione di cambiare il percorso di studi intrapreso (val. %)



Come più volte osservato in numerose indagini sulle scelte dei percorsi scolastici e professionali, il principale fattore di scelta è costituito dall'interesse per le discipline di studio (indicato come prima risposta dal 63,2% del campione), seguito dall'intenzione di proseguire nel percorso universitario (indicato come prima risposta dal 9,2%, ma come seconda opzione dal 24,8%).

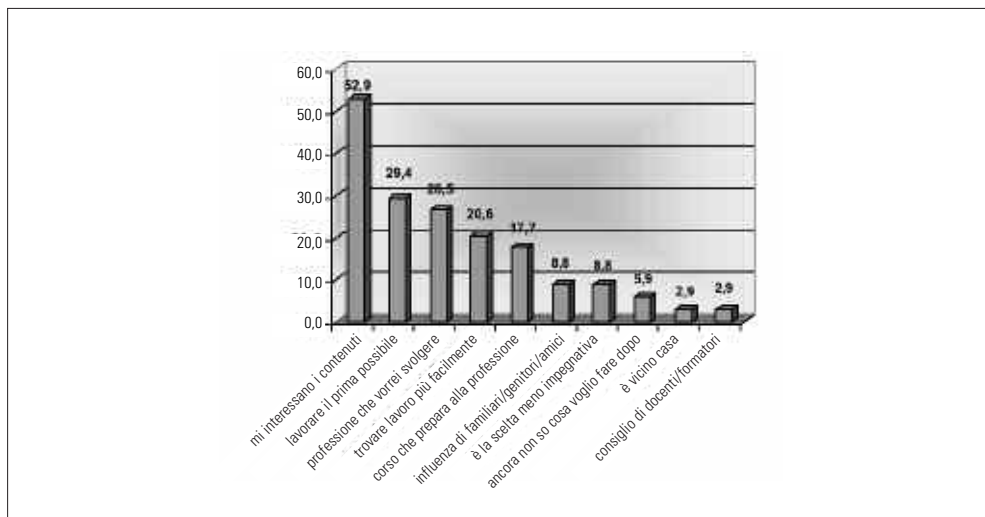
L'interesse per i contenuti come prima opzione di scelta è particolarmente elevata tra gli iscritti a percorsi scolastici - e soprattutto agli istituti professionali, ma rappresenta la motivazione più diffusa anche tra gli allievi dei corsi di formazione professionale (graf. 3).

Graf. 3 - Interesse per i contenuti del corso frequentato, secondo il percorso scelto - principale motivazione di scelta (val. %)



Essendo la numerosità degli allievi dei corsi di FP scarsa, non è possibile operare disaggregazioni significative del dato. Ciò nonostante appare evidente la più frequenza di motivazioni legate a progetti di inserimento nel mondo del lavoro. In particolare, elaborando congiuntamente la prima e la seconda risposta fornite, si evince che, più della metà di tali allievi ha comunque indicato l'interesse generico per i contenuti, ma numerose sono le indicazioni relative alla preparazione al mondo del lavoro e alla volontà di svolgere una specifica professione (graf. 4).

Graf. 4 - Motivazioni sottese alla scelta del percorso di studi (val. %)



Il percorso di studi progressivo: stabile e lineare?

Coerentemente con la scarsa inclinazione al cambiamento manifestata sul piano dell'intenzionalità, i percorsi di studio progressivi si caratterizzano per una sostanziale linearità, giacché l'86,5% dei rispondenti ha frequentato la scuola o il centro attuale senza cambiare sede o indirizzo (tab. 3). Quando ciò è avvenuto, l'evento scatenante è stato, in primo luogo, la bocciatura (42,9%) e, in secondo luogo, il disinteresse per le materie studiate (37,1%, tab. 4). La scuola secondaria superiore si conferma come il percorso maggiormente critico: il 13,6% degli intervistati è stato "bocciato" alle superiori.

Tab. 3 - Percorso scolastico e formativo progressivo (val. %)	
	%
- Ha frequentato la scuola/il centro abituale senza cambiare né sede né indirizzo di studi	86,5
- Era iscritto ad un altro tipo di scuola (liceo, tecnico, professionale)	2,6
- Ha frequentato un corso scolastico	0,1
- Ha cambiato l'indirizzo di studio, pur continuando il tipo di scuola/nella FP	0,8
- Ha cambiato sede/istituto/centro	9,5
- Ha passato un periodo di tempo senza studiare né lavorare	0,3
- Altro	0,2
Totale	100,0

Tab. 4 - Principali motivi di cambiamento del percorso di studi (val. %)	
	%
Trasferimento residenza/domicilio	17,1
Più comodo/vicino a casa	5,7
In seguito a bocciatura	42,9
Troppo difficile/eccessivo impegno richiesto	20,0
Andava troppo male/non riusciva a stare in pari con altri	5,7
Corso troppo facile	2,9
Il corso non forniva una preparazione adeguata	14,3
Il corso era troppo teorico	8,6
Problemi con insegnanti	20,0
Problemi con compagni di classe o di scuola/cfp	2,9
Non interessavano materie studiate	37,1
Non indica	8,6
Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte	

Il vissuto scolastico e formativo: opinioni, atteggiamenti e motivazioni. Le scelte (disorientate) dopo la terza media

Sulla base della loro esperienza i giovani intervistati non ritengono adeguate le attività di orientamento espletate dalle scuole medie di I grado, che nel 57,7% vengono valutate generali e generiche o del tutto assenti (15,4%) (tab. 5).

Tab. 5 - Opinioni sulle attività di orientamento della scuola media inferiore (val. %)	
- Fornisce un orientamento generale e generico	57,7
- Indica percorso successivo in base a materie in cui riesce o meno	7,5
- Orienta ed informa solo sulla scuola superiore	11,8
- Orienta ed informa anche sulla formazione professionale	3,3
- Aiuta a conoscere se stessi, per elaborare progetto di vita	4,2
- Non svolge alcun orientamento	15,4
- Altro	0,1
Totale	100,0

La visione che i giovani hanno del ciclo di studi secondario riflette la strutturazione scuolacentrica da loro conosciuta e vissuta. Secondo il 31,5% dei rispondenti, tutti gli studenti dovrebbero andare a scuola fino a 18 anni, mentre per il 21,9% degli stessi dovrebbe proseguire in un biennio scolastico unico. Tuttavia, non è da sottacere che un significativo 31,3% di giovani auspicano un regime di libertà di scelta tra percorsi scolastici e formazione professionale (tab. 6).

Tab. 6 - I percorsi di studio dopo la terza media (val. %)	
	%
- Dovrebbero andare tutti ad un biennio scolastico unico	21.9
- Chi vuole, dovrebbe poter andare subito a lavorare	15.3
- Dovrebbero andare tutti a scuola fino ai 18 anni	31.5
- Libertà di scelta tra scuola e istruzione/formazione professionale	31.3
Totale	100.0

Scuola e formazione palestre di vita

L'ambiente formativo sia esso scolastico o afferente alla formazione professionale sembra essere percepito dai giovani, in primo luogo, come un'occasione per sviluppare un proprio *saper essere* che va al di là di conoscenze e competenze tecniche. Colpisce, infatti, che il 26,3% dichiara di imparare ogni giorno a comportarsi onestamente (26,3% "sempre" e 36,7% "spesso") e che il 52,9% ritenga di imparare spesso cose utili per la vita di tutti i giorni.

	Sì			No mai	Totale
	Sempre	Spesso	A volte		
Imparare cose utili per la vita di tutti i giorni	11,9	52,9	29,6	5,6	100,0
Chiedersi che senso ha per stare a scuola/nel Cfp	10,2	25,4	44,3	20,1	100,0
Intervenire e fare domande durante la lezione	16,1	43,9	34,5	5,5	100,0
Chiedere aiuto nelle materie in cui si incontrano problemi	10,3	35,6	43,1	11,0	100,0
Rendersi conto che alcune materie sono ostiche	10,8	28,3	48,7	12,2	100,0
Sentirsi apprezzati dai docenti	14,0	37,1	40,3	8,6	100,0
Imparare cose utili per inserirsi nel mondo del lavoro	13,0	39,1	33,7	14,2	100,0
Imparare a comportarsi onestamente	26,3	36,7	24,7	12,3	100,0

Tali opinioni sono del resto coerenti con l'accordo espresso circa alcune opinioni su ruolo e funzione della scuola (tab. 8). È importante andare a scuola per confrontarsi con coetanei (7,4%), la scuola aiuta a crescere come persona, a realizzarsi (7,1%), meno a trovare lavoro (5,5%).

Tab. 8 - Grado di accordo su alcune opinioni sulla scuola espresse da coetanei (punteggio 0 = nessun accordo; 10 = massimo accordo)	
	Media
- È importante andare a scuola per confrontarsi con coetanei	7,4
- La scuola aiuta a crescere come persona, a realizzarsi	7,1
- Con le nuove leggi si è obbligati ad iscriversi a scuola	6,3
- La scuola è spesso noiosa, poco stimolante	6,2
- La scuola richiede troppo sacrificio, è troppo pesante	5,7
- Si va a scuola per avere meno difficoltà a trovare lavoro	5,5
- Si va a scuola perché non ci sono valide alternative	5,2

Profitto e soddisfazione per lo studio

In base all'autovalutazione dei giovani prevale un andamento scolastico positivo che nel 32,7% dei casi è molto al di sopra della sufficienza e nel 37,5% più che sufficiente. Solo il 4,5% dei rispondenti dichiara *performance* al di sotto della sufficienza. I più critici nei confronti dei risultati raggiunti sono gli allievi della formazione professionale, che ritengono di essere collocati al di sotto della sufficienza nel 14,3% dei casi (tab. 9).

Tab. 9 - Andamento scolastico/formativo nel corso dell'ultimo anno, per tipologia di percorso frequentato (val. %)					
	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	FP	Totale
- Sotto la sufficienza	3,5	3,7	5,7	14,3	4,5
- Sufficiente	19,4	34,1	32,4	31,4	25,2
- Più che sufficiente	33,7	41,5	45,1	28,6	37,6
- Molto al di sopra della sufficienza (buono/ottimo)	43,4	20,7	16,8	25,7	32,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Cultura generale (24,9%), convivenza civile (23,2%) e lingue straniere (22%) costituiscono gli ambiti disciplinari per i quali, più che per altri, i giovani intervistati dichiarano di essere molto soddisfatti. La soddisfazione in relazione alla preparazione per il mondo del lavoro è ampiamente diffusa solo tra gli allievi della formazione professionale (tab. 10).

Tab. 10 - % di molto + abbastanza soddisfatti di alcuni aspetti del percorso di studio, per tipologia di percorso (val. %)

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	FP	Totale
- Bagaglio cultura generale	90,0	84,6	79,4	82,8	86,3
- Preparazione su strumenti informatici (programmi, internet)	45,6	60,3	69,8	68,5	54,7
- Preparazione su lingue straniere	72,4	62,5	65,2	57,1	68,6
- Preparazione per l'ingresso nel mondo del lavoro	40,7	68,2	59,4	80,1	50,7
- Preparazione per formazione professionale, post diploma	50,3	71,2	59,2	71,4	56,3
- Preparazione per andare all'università	69,1	45,8	46,5	28,6	58,6
- Formazione alla convivenza civile e alla democrazia	74,0	71,6	56,5	60,0	68,7

Lavoro, studio e futuro. Il lavoro un'esperienza rara

Il 77,1% dei giovani non ha avuto precedenti esperienze di lavoro. Con riferimento al presente, la quota di coloro che non stanno sperimentando situazioni di lavoro cresce arrivando all'87,8%. La presenza di studenti con esperienza di lavoro - attuale o pregressa - è significativa nella formazione professionale e, più in generale, in tutti i percorsi tecnico-professionali (tab. 11).

Tab. 11 - Giovani e esperienze di lavoro, per tipologia di percorso frequentato (val. %)

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	FP	Totale
Precedenti esperienze di lavoro					
Si	17,7	27,2	30,7	34,3	22,9
No	82,3	72,8	69,3	65,7	77,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Esperienze di lavoro attuali					
Si	8,6	9,6	19,4	31,0	12,2
No	91,4	90,4	80,6	69,0	87,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nella maggioranza dei casi il lavoro svolto è di tipo irregolare, ovvero saltuario e non regolato da un contratto (64,2% per le precedenti esperienze lavorative e 55,1% per le esperienze attuali). Nel complesso, l'esperienza lavorativa non sembra abbia influito sulle scelte di studio effettuate dagli intervistati (tab. 12), tranne nel caso degli allievi della formazione professionale.

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	FP	Totale
Si, mi ha fatto capire meglio cosa vorrei fare in futuro	14,9	20,5	30,6	50,0	23,0
No, perché è successiva al momento della scelta	8,8	12,8	3,5	28,6	8,7
No, non ha influito	76,3	66,7	65,9	21,4	68,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Dopo lo studio ancora lo studio, possibilmente universitario

Il 97,5% del campione manifesta l'intenzione di concludere il corso di studi attualmente frequentato. La scelta futura prevalente, successiva alla conclusione dell'attuale percorso formativo, è quella della progressione negli studi. Tale scelta è condivisa dal 64,7% dei rispondenti, contro il 18,5% di coloro che andranno a lavorare e il 16,8% di coloro che non hanno ancora deciso che fare (tab. 13). La maggiore propensione al lavoro si riscontra tra gli allievi dei corsi di formazione professionale (66,7%) seguiti dagli iscritti agli istituti professionali (41,0%). A parte i liceali, fermamente proiettati verso la prosecuzione degli studi, la quota di indecisi è abbastanza significativa in tutti gli altri percorsi, ed in particolare tra i futuri periti, equamente tripartiti tra futuri studenti, futuri lavoratori ed indecisi.

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	FP	Totale
Continuerà a studiare	88,9	37,0	32,7	9,1	64,7
Andrà a lavorare	2,9	41,0	35,4	66,7	18,5
Non sa, non ha ancora deciso	8,2	22,0	31,9	24,2	16,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La principale motivazione alla base della decisione di andare a lavorare risiede nel desiderio di guadagnare per essere indipendente ed emanciparsi, espresso dal 70% del campione.

La scelta del percorso di studi da intraprendere sembra di per sé automatica, considerato che quasi la totalità di coloro che proseguiranno manifesta l'intenzione di iscriversi ad un corso di laurea (93,6%), senza prendere in considerazione le alternative esistenti di formazione superiore.

Voglio un lavoro vicino ai miei interessi

Sebbene, come già visto, l'esperienza lavorativa sia un bene raro tra i giovani, tuttavia, più della metà degli intervistati dichiara di voler lavorare in modo saltuario occasionale durante gli studi (54,4%), soprattutto se donne (57% contro 51,6% di maschi) e se residenti nel Nord Est (64,8% tab. 14).

	Sesso		Area geografica				Totale
	Maschio	Femmina	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	
- Sì, intende lavorare in modo saltuario, occasionale	51,6	57,0	53,4	64,8	57,4	51,1	54,4
- Sì, intende lavorare in modo continuativo e studiare	13,9	15,9	18,3	14,1	13,1	14,5	15,0
- No, pensa di concentrarsi solo sugli studi	32,7	26,8	27,5	21,1	28,7	33,0	29,6
- Sta già lavorando e studiando ed intende continuare	1,8	0,3	0,8		0,8	1,4	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La componente motivazionale nel lavoro risulta essere dirimente. Infatti, secondo gli intervistati, il lavoro deve essere, in primo luogo, vicino ai propri interessi (47,1%), assicurare personale autorealizzazione (10,3%), essere coerente con gli studi fatti (9,8%). L'eventualità che il lavoro garantisca anche elevato guadagno è contemplata solo dal 10,2% dei casi (tab. 15).

Tab. 15 - Le caratteristiche più importanti del lavoro futuro, per sesso (val. %)

	Sesso		Totale
	Maschio	Femmina	
Un lavoro vicino ai propri interessi	45,0	49,2	47,1
Un lavoro che assicuri la propria autorealizzazione	9,0	11,8	10,3
Un lavoro con elevato guadagno	13,3	7,0	10,2
Un lavoro coerente con gli studi fatti	8,5	11,2	9,8
Un lavoro che garantisca il posto fisso / sicuro	7,7	8,5	8,1
Un lavoro di successo	7,3	5,4	6,4
Un lavoro che consenta di imparare una professione	5,0	2,1	3,6
Un lavoro con elevata utilità sociale	1,9	2,9	2,4
Un lavoro con orario flessibile	2,3	1,9	2,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Formazione, Università e Lavoro

L'analisi delle opinioni espresse in merito al valore dell'investimento in formazione permette di osservare che (tab.16):

- la laurea è considerata un titolo necessario per trovare un buon lavoro (36,2% molto d'accordo, valore che sale al 78,2% se si considerano anche gli "abbastanza d'accordo") e che la qualifica professionale è per i giovani un titolo più che sufficiente per trovare lavoro, quasi al pari del diploma superiore (40,7% e 43,5% abbastanza d'accordo);
- la valenza professionalizzante dei corsi di formazione professionale è fatto risaputo, poiché è a questi che bisogna iscriversi per imparare un mestiere (44,2% abbastanza d'accordo) ed è attraverso questi che si studiano le cose concretamente e con maggiore soddisfazione (40,7% abbastanza d'accordo);
- esistono ancora pregiudizi nei confronti dei corsi di formazione professionale, essendo ritenuti dei percorsi formativi rivolti a chi ha poca voglia di studiare (20,1% molto d'accordo e 47,3% "abbastanza d'accordo");
- talvolta l'università è una scelta obbligata per i giovani che non hanno valide alternative (40,1% abbastanza d'accordo e 15,2% "molto d'accordo") per imparare una professione;
- è presente la consapevolezza di dover progredire nel percorso di studi, richiedendo il mercato figure sempre più specializzate (55,1% molto d'accordo e 37,1% abbastanza d'accordo).

Tab. 16 - Opinioni e atteggiamenti degli studenti rispetto alla formazione e all'università (val. %)					
	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Totale
- I corsi di formazione richiedono una frequenza costante, ma poco individuale	11,9	57,7	24,0	6,4	100,0
- per avere un buon lavoro è necessario arrivare alla laurea	36,2	42,0	16,0	5,8	100,0
- La formazione offre corsi più semplici per chi ha poca voglia di studiare	20,1	47,3	24,5	8,1	100,0
- Per imparare un mestiere bisogna iscriversi a corsi di FP	15,4	46,2	30,9	7,5	100,0
- Il mercato del lavoro chiede figure sempre più specializzate	55,1	37,1	6,8	1,0	100,0
- Il diploma superiore è titolo più che sufficiente a trovare lavoro	12,5	43,5	33,0	11,0	100,0
- Nei corsi di formazione si studiano le cose concretamente, quindi con maggiore soddisfazione	16,9	51,5	25,9	5,7	100,0
- La qualifica professionale è titolo più che sufficiente per trovare lavoro	10,7	40,7	36,7	11,9	100,0
- Non serve avere un titolo di studio per trovare lavoro	4,2	21,3	33,3	41,2	100,0
- I giovani si iscrivono all'università, perché non ci sono valide alternative per imparare una professione	15,2	40,1	28,1	16,6	100,0

Famiglia di origine e percorsi di studio. Il nucleo familiare

Il 90% dei giovani intervistati vive in una famiglia tradizionale con entrambi i genitori. Le condizioni professionali di quest'ultimi rispecchiano la stratificazione sociale del paese, caratterizzata dalla prevalenza di ceti medi e da una significativa percentuale di mogli/madri casalinghe. Infatti, il 54% dei padri è occupato come impiegato o operaio, mentre il 40,1% delle madri svolge il lavoro di impiegata o insegnante ed il 29,4% delle stesse è impegnata nella gestione della casa (tab. 17).

Tab. 17 - Condizione professionale dei genitori: le situazioni prevalenti (val. %)	
	Val. %
Padre	
Dirigente/Quadro/Funziionario	12,7
Impiegato / Insegnante	33,5
Operaio / altra figura simile (commesso, ecc.)	20,5
Imprenditore/Libero professionista	17,0
Madre	
Impiegata / Insegnante	40,1
Operaia / altra figura simile (commessa, ecc.)	12,4
Si occupa della gestione della casa	29,4

Il diploma di scuola media superiore è il titolo di istruzione prevalente (46,2% dei padri e 48,2% delle madri). Prevalgono i padri laureati sulle madri (24,3% e 17,4%).

Il 57,4% dei genitori intervistati ritiene di aver avuto un ruolo *importante* nelle scelte di studio dei propri figli dopo la scuola media di I grado, il 14,1% *decisivo*, il 28,5% *insignificante* (tab. 18).

Tab. 18 - Ruolo svolto dai genitori nelle scelte di studio dei figli dopo la scuola media, per area geografica (val. %)					
	Area geografica				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	
Decisivo	25,7	12,0	11,2	10,5	14,1
Importante	54,5	58,4	62,1	56,4	57,4
Insignificante	19,8	29,6	26,7	33,1	28,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La formazione professionale come alternativa alla scuola

I genitori indotti a riflettere su possibili percorsi formativi entro i quali inserire i giovani alla conclusione del ciclo primario, sebbene concordino prevalentemente sull'ipotesi di scenari educativi centrati sulla scuola, esprimono, comunque, un elevato grado di accordo anche per quelle proposte che prevedono dei momenti di snodo dalla scuola alla formazione professionale, affidando a quest'ultima un ruolo paritetico e alternativo a quello dell'istruzione scolastica.

Infatti al 58,5% di genitori favorevoli ad iscrivere i propri figli a percorsi scolastici lunghi, orientati al conseguimento del diploma di “maturità” e al 35% degli stessi favorevole all’iscrizione a percorsi scolastici biennali, con prosecuzione degli studi sia nella scuola, sia nella formazione professionale (tab. 19), si contrappone un complessivo 35,6% che concorda sull’eventualità di corsi professionalizzanti o finalizzati all’inserimento nel mondo del lavoro (21%) o aperti alla prosecuzione degli studi (14,6%).

Tab. 19 - Possibili percorsi di studio dei figli dopo la scuola media, per area geografica (val. %)

	Area geografica				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	
- Iscrizione a percorsi scolastici lunghi finalizzati al diploma di maturità	56,3	51,1	55,6	63,1	58,5
- Iscrizione a percorsi scolastici biennali che permettono la prosecuzione degli studi, sia nella scuola, sia nella FP	44,9	29,8	33,9	31,7	35,0
- Iscrizione a corsi brevi di formazione professionalizzante finalizzati all’inserimento nel mondo del lavoro	16,2	20,2	21,0	23,9	21,0
- Iscrizione a percorsi professionalizzanti anche brevi, ma aperti alla prosecuzione negli studi, fino a livelli universitari e/o analoghi a quelli universitari	16,2	19,1	13,7	12,6	14,6

Secondo il 51,4% degli intervistati sono insufficienti le informazioni disponibili sulla possibilità di frequentare corsi nell’istruzione-formazione rispetto ai percorsi della scuola secondaria superiore. Il *gap* informativo è percepito più al Sud (60,8%) che nelle altre ripartizioni geografiche (tab. 20).

Questo dato è indice del fatto che per scegliere bisogna prima conoscere. Pertanto, accrescendo le informazioni sui percorsi formativi alternativi a quelli scolastici, è presumibile che si verifichi anche un incremento della propensione alla scelta.

Tab. 20 - Giudizio sulla disponibilità di informazioni sull'offerta di corsi di istruzione e formazione professionale rispetto a quelle disponibili sulla scuola secondaria superiore, per area geografica (val. %)

	Area geografica				Totale
	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e Isole	
Insufficienti	50,3	34,2	44,0	60,8	51,4
Adeguate	49,7	65,8	56,0	39,2	48,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Dopo la terza media è importante proseguire negli studi

Al di là dei possibili percorsi formativi, sembra oramai condivisa dai genitori la necessità di indurre i giovani al proseguimento degli studi, facendo acquisire loro titoli, qualifiche, competenze per un proficuo inserimento nel mondo del lavoro e per innalzare il generale livello di cultura della popolazione. Non è un caso, infatti, che il 64,4% dei rispondenti si sia dichiarato contrario all'abolizione di ogni obbligo di formazione dopo la terza media.

Per questa ragione le ipotesi di percorso presentate: obbligo di istruzione fino a 16 anni esclusivamente nella scuola (70,3%); obbligo di istruzione e fino a 16 anni, da svolgersi sia nella scuola sia nella formazione professionale (65,3%) e, infine, diritto/dovere di frequentare un percorso scolastico o di formazione professionale fino a 18 anni o fino al conseguimento di una qualifica/diploma (63,3%) hanno riportato percentuali di assenso dello stesso ordine di grandezza (tab. 21).

A prescindere dalla natura e dall'articolazione dei percorsi, il valore condiviso sembra essere quello della progressione formativa. È in questa prospettiva, quindi, che deve essere letto il favore manifestato circa la possibilità di espletare il diritto/dovere all'istruzione formazione professionale tramite lo strumento dell'apprendistato (67,1%).

Tab. 21 - Accordo su possibili scenari di istruzione e FP per i giovani (val. %)	
	Val. %
Obbligo istruzione fino a 16 anni, da svolgere nella scuola	
Si	70,3
No	29,7
Totale	100,0
Obbligo istruzione fino a 16 anni da svolgersi a scuola, sia nella formazione, sia nella formazione professionale	
Si	65,3
No	34,7
Totale	100,0
Diritto/dovere frequentare percorso di studio fino a 18 anni o fino al conseguimento di una qualifica/diploma	
Si	63,3
No	36,7
Totale	100,0
Possibilità di espletare diritto/dovere tramite lo strumento dell'apprendistato	
Si	67,1
No	32,9
Totale	100,0
Non ci dovrebbero essere obblighi. Dopo la terza media un giovane dovrebbe poter scegliere di andare a lavorare	
Si	35,6
No	64,4
Totale	100,0

Lingue e formazione alla convivenza civile e alla democrazia

Secondo i genitori intervistati i loro figli prima ancora di accrescere conoscenze di base e competenze tecniche hanno la necessità di rafforzare le proprie abilità linguistiche e di formarsi alla convivenza civile e alla democrazia (rispettivamente 53% e 51,2% molto d'accordo).

Questi dati possono essere interpretati come due aspetti di uno stesso fenomeno, ovvero l'importanza di sapersi relazionare in contesti sempre più globalizzati e complessi, dove la comunicazione per essere efficace non può prescindere dal rispetto dei valori del proprio interlocutore (tab. 22).

Tab. 22 - Opinioni dei genitori su conoscenze e/o competenze da rafforzare dopo la terza media (val. %)					
	grado di accordo				Totale
	molto	abbastanza	poco	per nulla	
Una maggiore cultura generale	47,9	47,3	4,2	0,6	100,0
Competenze tecnico e professionali	37,6	51,7	9,8	0,9	100,0
Più preparazione su strumenti informatici (programmi, internet)	47,3	40,7	10,3	1,7	100,0
Più preparazione su lingue straniere	53,0	39,4	7,3	0,3	100,0
Più preparazione per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro	48,9	38,8	10,0	2,3	100,0
Preparazione per andare all'università	45,7	37,7	13,6	3,0	100,0
Formazione alla convivenza civile e alla democrazia	51,2	36,1	10,0	2,7	100,0

Fonte: rilevazione Censis 2007

6.3 - Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP della Sicilia

Rosaria Ventura

Direttore Ricerca e Sviluppo – CIOFS-FP Sicilia

Sono qui oggi a presentare la ricerca sulla sperimentazione del diritto-dovere che è stata condotta per l'anno formativo 2005-2006 presso i centri salesiani del CIOFS-FP e del CNOS-FAP della Sicilia. I dati numerici riguardano solo e specificamente quest'anno formativo. Essa si pone in continuità con la pubblicazione del 2003, opera molto più vasta, in quanto aveva coinvolto tutte le regioni e parecchi enti di ispirazione cattolica. Nella prima parte della recente pubblicazione è collocata una sintesi del monitoraggio che i due enti hanno continuato a fare dal 2000 al 2005 in Sicilia, proprio per mettere in rilievo che la sperimentazione è stata sempre oggetto di analisi, confronto e controllo per raggiungere obiettivi di continuo miglioramento.

La pubblicazione della ricerca dell'aprile 2007, come quella del 2003, è stata curata dal prof. Guglielmo Malizia e dal prof. Vittorio Pieroni, entrambi dell'Università Pontificia Salesiana di Roma; per entrambe le pubblicazioni sono stati forniti sostanzialmente gli stessi strumenti di indagine, gli ultimi naturalmente perfezionati sulla base delle criticità emerse nella prima applicazione. Per alcune schede di rilevamento il CIOFS-FP ha preferito utilizzare le proprie in quanto molto simili a quelle del kit fornito dalla ricerca, ma con alcune sfumature che l'ente ha stimato determinanti.

Il lavoro della ricerca è orientato alla diffusione dei risultati, ma soprattutto:

- ad una valutazione dei nuovi percorsi triennali progettati e gestiti sulla base dell'accordo Stato - Regioni del 19 giugno 2003;
- alla riflessione interna: si è voluto offrire agli operatori dei due Enti di FP concreti spunti di riflessione, per proseguire il cammino di progettazione - erogazione del servizio formativo con più efficacia e, possibilmente, anche con più efficienza, valorizzando di anno in anno gli elementi di eccellenza emersi e riducendo le eventuali criticità;
- alla valutazione di possibili interventi risolutivi da attivare in itinere per il miglioramento continuo, attraverso la strategia del monitoraggio e della valutazione delle componenti di criticità ed eccellenza emerse.

Gli obiettivi sono stati raggiunti in più versanti, primo fra tutti il calo sistematico della dispersione.

L'indagine ha interessato 12 CFP del CIOFS-FP e 6 CFP del CNOS-FAP. I settori operativi in cui i due Enti lavorano sono, principalmente, il terziario per il CIOFS-FP e il secondario per il CNOS-FAP.

Gli utenti interessati sono i minori in obbligo di istruzione e formazione (macrotipologia A) che costituiscono il 50% circa della popolazione delle attività formative del CIOFS-FP e il 90% circa delle attività formative del CNOS-FAP.

Il numero delle ore di formazione sotto osservazione della ricerca sono circa 43.000 per il CIOFS-FP e circa 80.000 per il CNOS-FAP.

Gli strumenti di rilevamento hanno avuto come destinatari compilatori:

- i dirigenti - responsabili, chiamati a dare informazioni circa le strutture logistiche, le metodologie organizzative e formative, la struttura didattica dei percorsi formativi, il personale docente e non, le risorse, gli obiettivi, le strategie di monitoraggio, le relazioni interne ed esterne, ecc;
- i formatori, cui è stato chiesto di esprimersi in relazione agli obiettivi e contenuti del corso, le attese proprie e degli allievi, il clima di relazione tra colleghi e con le risorse del centro, ecc;
- gli allievi di tutte le classi, che hanno dato informazioni sul servizio ricevuto, sulle metodologie di apprendimento, sulle strategie organizzative, sul clima di relazioni ecc;
- le famiglie degli allievi, cui sono state rivolte quasi le stesse domande poste ai loro figli.

Le sintesi riportate nel testo sono state organizzate in due diverse modalità:

- per le schede applicate con lo stesso format da entrambi gli enti le medie statistiche riguardano tutta la regione Sicilia ed entrambi gli Enti,
- per le schede diverse utilizzate dal CIOFS-FP i risultati sono stati assemblati per ente, mettendo così in rilievo lo specifico di ciascuno.

Presentazione dei contenuti delle schede di rilevamento

Le schede 1, 3, 4, 7 sono le schede di interesse e indagine generali, mentre le schede 5, 6 e 8 sono le schede di rilevamento che abbiamo applicato agli allievi, ai nostri formatori e alle famiglie degli utenti, per sentire direttamente le persone che sono coinvolte nella formazione.

La scheda numero 1 è una indagine generale che riguarda le ore di formazione della sede, il numero degli allievi, il personale, le funzioni, le strutture, gli strumenti di progettazione educativa etc. È un monitoraggio omnicomprensivo: dalla progettazione fino alla valutazione dei progetti, dall'immagine dell'ente ai suoi

rapporti con il territorio.

La scheda numero 3 riguarda la gestione dei destinatari: le caratteristiche degli allievi, la provenienza delle iscrizioni, il numero degli allievi ritirati o trasferiti, i motivi, il numero degli allievi che lungo il percorso si sono aggiunti e la situazione a fine corso.

La scheda numero 4 è una check list per la valutazione dell'attuazione delle azioni formative. L'intervista riguarda la partecipazione degli utenti: il monitoraggio sulla presenza, la frequenza, i ritiri, le motivazioni; l'orientamento che è stato fatto, sia iniziale che l'affiancamento in itinere, il loro posizionamento; gli strumenti di auto-formazione e di auto-valutazione e gli strumenti per la gestione del progetto stesso; gli interventi di modifica lungo il percorso grazie anche alle rilevazioni di gradimento realizzate in itinere, a cui bisogna prestare molta attenzione, sia come direzione che si interessa dell'andamento di tutto, sia come collegio di formatori; i recuperi, gli approfondimenti, gli esiti della valutazione.

Inoltre la check list riguarda altri aspetti come: la qualità della docenza, ovvero i requisiti del personale, il coordinamento, la rispondenza delle metodologie alla progettazione e alle esigenze degli utenti, il clima d'aula e il clima fuori aula. Da questi elementi si evidenzia l'importanza che diamo all'approccio personale e del centro verso l'allievo.

Abbiamo analizzato anche l'adeguatezza dell'organizzazione, quindi tutte le funzioni attivate, gli ambienti, i sistemi di sicurezza, le modalità del trattamento dati rispetto alle norme vigenti, l'impatto della funzione direttiva in ordine al successo formativo, il supporto all'utenza e ai formatori.

Riguardo a questi ultimi ci teniamo a sottolineare che per noi è una tradizione accompagnare i formatori nella formazione e aggiornamento continuo, sia per l'aspetto professionalizzante che per l'aspetto educativo, metodologico e pedagogico. Cerchiamo di trasmettere il nostro sistema preventivo, caratteristico della pedagogia salesiana, fondata sul clima relazionale che chiamiamo "di famiglia", sulle strategie di coinvolgimento attivo, sulla amorevolezza del tratto, che non è semplice cortesia, ma amore pedagogico che vuole scommettersi per la crescita dei giovani.

La scheda numero 5 riguarda il gradimento allievi per il servizio ricevuto: è consegnata direttamente agli allievi, che la compilano in forma anonima. La raccolta e il commento ai risultati è graficamente separata per i due enti CNOS-FAP e CIOFS-FP perché il format usato è lievemente diverso e anche il numero delle rilevazioni fatte.

Il CIOFS-FP fa di solito tre rilevazioni l'anno, dunque il numero delle schede sono triplicate rispetto al numero degli allievi. La motivazione ha la sua radice nella necessità di rilevare lungo tutto il periodo di formazione gli "umori" degli allievi,

per poter intervenire in corso d'opera e utilizzare i risultati dei rilevamenti come base di incontro, coinvolgimento e riflessione con i ragazzi stessi. Questa strategia ha permesso di fare attenzione sollecitamente ai punti di criticità, in modo che non abbiano a degenerare, causando altri problemi, e ai punti di eccellenza per potenziare gli aspetti positivi che si vanno riscontrando.

L'intervista agli allievi, per l'uno e per l'altro Ente, riguarda sia i contenuti del corso, che l'utilità, l'importanza, l'interesse percepito, sia i formatori, la loro preparazione e l'efficacia di comunicazione, il riferimento ad esperienze di vita, l'impatto relazionale, i metodi. Esprimono anche il loro parere sull'organizzazione, sul loro apprendimento, sui tempi di distribuzione delle attività, sulla loro soddisfazione in generale.

La scheda numero 6 riguarda il gradimento dei formatori. Oltre alcune informazioni generali professionali sul formatore interessato, si fa un sondaggio sulle aspettative dei loro allievi, sulla professionalità dei loro colleghi e altro personale, sul progetto, sull'organizzazione, sulla soddisfazione per l'esperienza fatta con gli allievi e presso il centro.

La scheda numero 7 dà una valutazione complessiva del corso e riguarda gli snodi fondamentali, il coinvolgimento di scuole, di altre strutture, di famiglie, di imprese. Riguarda anche la modalità di accoglienza, di orientamento, di bilancio e di posizionamento professionale, la gestione dei crediti, la gestione delle passerelle, cioè sui transiti dalla formazione all'istruzione e viceversa, il recupero e gli apprendimenti.

Per le metodologie si pone l'attenzione sulla modularità, le metodologie attive e coinvolgenti, le verifiche, le valutazioni, gli strumenti utilizzati sia per le verifiche che per la valutazione.

Anche le famiglie sono state interpellate con la scheda n. 8 su alcune questioni per noi basilari, quali la crescita dei loro figli dal punto di vista culturale, morale, relazionale, sul gradimento delle relazioni istaurate, sull'incisività della formazione per il futuro inserimento lavorativo dei loro figli.

Alcuni risultati emersi: allievi

Mi soffermo solo su alcuni risultati che ritengo molto significativi: gli allievi intervistati sono 1.797, di cui il 69% viene direttamente dalla scuola media. Questo risultato è indice di una informazione che finalmente è passata nelle scuole medie, ora molti fanno di poter scegliere dopo la licenza media e non dopo aver subito un insuccesso scolastico, come è capitato purtroppo al 17,7% degli intervistati, che provengono dalla scuola superiore; il 5,2% viene perché orientato da sportelli informativi e il 2,5% perché orientato dalle famiglie.

Lungo l'anno in tutta la regione hanno transitato, dalla formazione ad altri corsi, all'istruzione e pochi al lavoro, 278 allievi (il 15,4%); in compenso 153 allievi (8,5%) si sono aggiunti a percorso professionale incominciato, quasi tutti provenienti dall'istruzione. I portatori di speciali disagi sono il 7,8% e il 2,2% i portatori di disabilità, gli extracomunitari solo l'1,75% e spesso sono quelli che abbandonano il percorso, perché trasferiti dalle Case di Accoglienza dove sono ospiti, o dal giudice dei minori.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti a fine anno, considerando che la scala di valori è da 1 (insufficiente) a un massimo di 5, se a fine anno i ragazzi, sia nell'auto-valutazione che nella valutazione dei loro formatori, raggiungono un valore complessivo maggiore di 3, vuol dire che si sono collocati al di sopra della sufficienza, quasi sul buono, e, alcune volte, anche sull'ottimo.

Gli allievi esaminati a fine anno sono stati 433 per il CIOFS-FP e 1.186 per il CNOS-FAP per un totale di 1619.

Le valutazioni positive (oltre la sufficienza) sono il 62,85% e le valutazioni eccellenti complessivamente il 10,5%. I risultati si commentano da soli, ma per i formatori sono un elemento di gratificazione per l'immane lavoro che ci sta dietro.

Per quanto riguarda il gradimento per il servizio ricevuto gli allievi, in misura dell'80%, dichiarano che il proprio gradimento va oltre l'"abbastanza" e vicino al "molto", ovvero in un livello che è tra i 3 e il 4 (1=minimo, 4=massimo), mentre l'83,42% pone sul livello 3,5 l'apprezzamento dei contenuti del corso e il 33,9% dice di stimare moltissimo le competenze dei formatori, mentre il 3,7 dice di non stimarli per nulla, gli altri si distribuiscono su livelli intermedi.

Altri risultati emersi: formatori

I formatori intervistati sono circa 177 per il CIOFS-FP e circa 267 per il CNOS-FAP per un totale quindi di 444 unità. Le attività sulle quali sono stati intervistati riguardano l'analisi della domanda del territorio e delle aziende, la progettazione di dettaglio, la gestione dell'attività, il monitoraggio, le relazioni interne ed esterne, le valutazioni, le relazioni con gli allievi e le famiglie, le loro aspettative.

Anche i formatori collocano i ragazzi, per quanto riguarda l'apprendimento, la partecipazione, le loro aspettative, le problematiche sollevate, quali segni di coinvolgimento e di partecipazione, oltre il livello 3, quindi molto sopra la sufficienza. In realtà il 73,5% si dichiara soddisfatto dei risultati conseguiti. In questa valutazione pesa molto la situazione di partenza degli allievi: molto bassa per quanto riguarda la preparazione di base, scarsa per quanto riguarda le motivazioni; si tiene conto però dei progressi da loro dimostrati lungo il percorso formativo. È da tutti segnalato che i primi due mesi di attività con gli allievi servono per dare moti-

vazioni, inculcare valori, ripristinare l'autostima, insegnare metodologie di apprendimento; dopo questo lavoro è possibile "costruire" contenuti, capacità, competenze sia di base che trasversali e professionali. Il 96% dichiara di riscontrare nei colleghi una preparazione professionale specifica quasi ottima, mentre il numero più basso di formatori, l'85,5% (!), valuta con livello 3,5 la capacità di utilizzare metodologie coinvolgenti, tutti gli altri valori sono distribuiti tra questo minimo e massimo.

Il progetto sul piano professionale viene valutato complessivamente con il livello 3,25, mentre sul piano contenutistico con 3,17, in rapporto alle possibilità di apprendimento degli allievi 2,98. Quest'ultimo dato ha fatto nascere un confronto tra i progettisti e i formatori, che hanno registrato il sovradimensionamento del progetto in relazione alle forti carenze dimostrate dagli allievi in fase iniziale. Un ulteriore confronto con i risultati finali (valutazione degli apprendimenti) convince tutti che vale la pena mirare in alto, perché l'unico dato al di sotto del 3 (2,69) è stato registrato alla voce "Il corso ha aiutato ad utilizzare quanto appreso nel proseguimento degli studi", mentre per quanto riguarda le conoscenze generali, le conoscenze tecnico professionali, le capacità operative, l'utilizzo degli apprendimenti nella vita professionale e l'acquisizione di un metodo di lavoro, i livelli sono tutti al di sopra del 3.

Altri risultati emersi: il gradimento delle famiglie

Mi soffermo un attimo sulle schede di gradimento delle famiglie, le quali vengono consultate due volte nell'anno: a metà percorso e a fine anno. Le famiglie in media, sempre considerando la scala tassonomica da 1 a 4, collocano la loro valutazione oltre il livello 3 su tutti i quesiti posti. Il valore più basso, ma sempre molto positivo, (3,11) riguarda l'utilità degli incontri con il CFP. Nella loro espressione di gradimento le famiglie danno la massima importanza (3,49) agli argomenti che i ragazzi hanno affrontato nel percorso formativo in preparazione al lavoro futuro, alla maturazione di capacità relazionali e di collaborazione (3,31) e all'efficacia della presenza del tutor e del coordinatore (3,44).

Il risultato più gratificante di questa indagine la offrono i genitori, quando alla domanda "se l'allievo partecipa volentieri alle attività del CFP" rispondono con un livello netto del 3,3. Con questo consideriamo superata definitivamente la fase del rigetto della scuola, in quanto finalmente le famiglie vedono il CFP come ambiente di impegno, di fatica, ma anche di soddisfazione, di preparazione al futuro, come luogo quindi di maturazione e di crescita della persona, del cittadino, del lavoratore. Altro indicatore positivo emerso dall'indagine è la segnalazione della maturazione dei loro figli nella dimensione relazionale e collaborativa.

Infine, ci fa molto piacere vedere che, nelle osservazioni, i genitori utilizzano la parola “scuola” a posto di CFP, col significato netto che per loro il percorso triennale nella FP è perfettamente equivalente a quello scolastico, non si sentono più cittadini di serie B per la scelta fatta.

Nella pubblicazione si troverà naturalmente un’analisi precisa e completa dei dati riassunti parzialmente in questa presentazione e offrirà spunti di ulteriori approfondimenti e riflessioni, che potranno tradursi in strategie educative più adeguate al target, più efficaci per ottenere risultati sempre più aderenti alle esigenze e alle problematiche giovanili.



7. LE PROSPETTIVE DI SVILUPPO PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA

7.1 - Introduzione

Mario Tonini

Vice Presidente FORMA

Un quadro critico ed in contrasto con gli indirizzi europei

L'attuale "stato dell'arte" della formazione professionale in Italia è decisamente critico, non solo perché hanno preso vigore negli ultimi tempi nel nostro Paese forze che puntano alla riproposizione di una prospettiva basata sulla centralità della scuola e degli apparati ministeriali centrali sulla "periferia" e sulla dominanza dell'enciclopedismo disciplinare, ma anche perché viene continuamente riproposta una scissione deleteria tra cultura e lavoro, quasi che fosse possibile un sapere che non sia implicato nell'azione ed un'attività umana che non abbia anche una dimensione culturale.

La condizione critica della istruzione e formazione professionale - specie in alcune regioni - rivela non soltanto una problematica relativa alle risorse (questione che pure presenta una sua rilevanza, ma che dipende comunque dai criteri che orientano le scelte e definiscono il quadro delle priorità), ma soprattutto una questione culturale che non sembra tener conto del cambiamento sociale complessivo, delle tematiche della competitività, delle esigenze reali dei giovani e delle loro famiglie, dei vincoli dell'economia, dei mercati del lavoro e delle professioni.

Ciò accade in netto contrasto con il dibattito europeo ed in particolare con la concezione della cittadinanza che emerge dai paesi partner dell'Unione europea e dalle elaborazioni relative ai percorsi formativi professionalizzanti (VET).

In modo particolare, tre sono le questioni su cui si sollecita il confronto fra i componenti della tavola rotonda.

1. Il fabbisogno di professionalità in Italia

Il deficit di professionalità ai vari livelli (qualificati, tecnici, tecnici superiori e quadri), così come emerge dai mercati del lavoro e delle professioni del nostro Paese, risulta sempre più ampio tanto da costituire esso stesso una delle cause più importanti della mancata attualizzazione delle potenzialità di sviluppo economico e sociale. In particolare, i settori più dinamici ed attivi anche nel mercato globale, quelli a maggiore valenza cognitiva e di innovazione, lamentano una cronica

carezza di risorse umane qualificate ed esprimono una caduta di attese nei confronti del sistema educativo così come configurato. Ciò viene confermato da ogni ambito economico, culturale e territoriale, segno che si tratta di una condizione generale. Tale deficit è stato stimato da Confindustria nel 2005, secondo un approccio meramente numerico nell'ordine del 20,3% rispetto alla situazione ideale e del 23,8% rispetto alla media OCSE. Ciò senza analizzare gli aspetti qualitativi che risultano decisivi e che manifestano il proseguimento del processo di liceizzazione dell'istruzione tecnica e professionale già in atto da almeno due decenni. La continua riduzione di contenuti professionalizzanti di questi percorsi e la rinuncia al diploma di qualifica per gli IP (al fine di evitare il passaggio alle Regioni), infine la riduzione dei percorsi di IFP regionali sono tutti fattori che aprono una criticità ancora più rilevante in un sistema economico italiano che è già in coda all'intero contesto OCSE in termini di tassi di sviluppo.

- *Com'è possibile invertire tale tendenza e consentire un dialogo-cooperazione più stretto tra sistema sociale e sistema educativo, così da interrompere ed invertire la tendenza alla liceizzazione (e nel contempo alla banalizzazione) dei saperi impartiti nella scuola?*

2. Il successo formativo e la motivazione all'apprendimento

La persistenza nel nostro Paese di un grave tasso di insuccesso e di dispersione scolastica viene attribuita da molti esperti non esclusivamente ad una questione di metodologie didattiche o di processi organizzativi, quanto prioritariamente alla povertà di opzioni possibili su cui i giovani si troverebbero a scegliere, ed in particolare all'assenza di un sistema di offerta chiaramente caratterizzato in senso professionalizzante (VET), in grado ad un tempo di formare il cittadino secondo le prerogative indicate (competenze chiave) e di combattere l'esclusione sociale.

La mera ricostruzione di condizioni di gestibilità dei processi scolastici riconducibili non solo a fenomeni di bullismo e di ribellione diffusa degli studenti, ma anche da concezioni dimissionarie del ruolo docente, se non accompagnata ad una revisione dell'offerta formativa nel senso del suo ampliamento e della valorizzazione delle risorse educative presenti nella società in un quadro di sano pluralismo, rappresenta una strategia vana che illude i docenti circa la possibilità di riportare nella scuola la serietà che le era propria negli anni '60, ma non intacca il fenomeno dell'insuccesso e della dispersione.

- *Solo un effettivo riconoscimento del diritto dei giovani di scegliere tra opzioni alternative a carattere equivalente in relazione alle competenze della cittadinanza, sembra costituire il passo indispensabile per fondare un nuovo patto educativo tra istituzioni e giovani generazioni così da rilanciare la motivazione all'apprendimento e creare un clima adeguato all'educazione.*

3. Il modello formativo meridionale

Le criticità sopra indicate presentano un punto di ricaduta particolarmente rilevante nel Meridione del nostro Paese dove lo scarto tra domanda di professionalità ed offerta formativa è ancora più ampio che negli altri territori e dove le dinamiche della dispersione (ma anche di un fenomeno poco studiato, ma decisivo, consistente nella riduzione progressiva del tempo effettivo di studio¹) sono anch'esse più accentuate.

Si sta consolidando un intreccio vizioso tra carattere generalistico degli studi perseguiti dalla maggioranza dei giovani e criticità dei processi di sviluppo; tutto ciò in presenza di una diffusa emergenza in ordine alla cultura della legalità.

Eppure sappiamo che il lavoro e la professione costituiscono fattori di forte inclusione sociale e di diffusione di cultura della responsabilità e della legalità proprio perché propongono un'etica basata sul valore del contributo apportato alla società e sul merito di coloro che sono in grado di assicurare beni e servizi di qualità. Nonostante ciò, il tema del lavoro non viene considerato rilevante nei processi educativi ed inoltre si diffondono concezioni erranee circa lo sviluppo delle risorse umane centrato esclusivamente sull'offerta di percorsi universitari. È il caso, ad esempio, della Regione Sardegna che ha smantellato tutti i percorsi di IFP per spostare le risorse su percorsi di laurea e master universitari; ma una recente indagine Svimez ha dimostrato con assoluta evidenza che la presenza di laureati non basta a sostenere lo sviluppo economico poiché questi, in assenza di settori di assorbimento effettivo, preferiscono di gran lunga emigrare al nord (un fenomeno che interessa ben 4 laureati su 10).

Ma un settore professionale attivo richiede una varietà di figure secondo una scala che prevede appunto qualificati, tecnici, tecnici superiori e quadri, secondo un'intensità che può essere quantificata - su una scala di 10 - in 3 qualificati, 3 tecnici e 3 tecnici superiori e quadri, oltre ad una figura parzialmente qualificata. È in questa direzione che deve dirigersi l'investimento in offerta formativa.

¹ Sembra che i giovani del Meridione presentino un tasso di assenza superiore al 30% delle ore annuali, contro il 15-20% delle altre realtà.

- *Appare necessario mettere mano ad una revisione delle logiche che sottostanno alle politiche formative nel Sud Italia, sapendo elaborare una nuova offerta formativa che rispetti la peculiarità del contesto territoriale e culturale, dando vita ad un nuovo progetto di istituzione formativa che veda una cooperazione tra autorità locali, mondo economico e forze attive della società civile, entro progetti di rete basati sulla cooperazione educativa e sulla creazione reale di lavoro e di impresa.*

7.2 - Intervento tavola rotonda

Antonio Montagnino

Sottosegretario al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale

Partirò con una considerazione: nel mio impegno quotidiano ho come riferimento sia il ruolo che il Ministero del Lavoro ha in materia di formazione professionale, che i compiti primari attribuiti alle Regioni dal Titolo V della Costituzione. La formazione professionale non è un surrogato dell'istruzione: ha un ruolo importante di garanzia dei diritti delle persone, in termini di crescita, di costruzione della cittadinanza e di possibilità occupazionali.

Abbiamo l'ambizione di costruire, nell'ambito della formazione professionale, un "Sistema-Paese" che abbia la capacità di garantire, attraverso la definizione di azioni efficaci, un impatto reale con i problemi della nostra società e di stabilire un legame profondo ed una coerenza con il sistema europeo.

L'ambizione è quella di assicurare un sistema efficace per poter avere una formazione professionale di qualità, che contribuisca a rafforzare la competitività e a ridurre gli elementi di difficoltà del mondo del lavoro.

Purtroppo, esiste ancora un deficit: in Italia si investe, per l'istruzione e la formazione professionale, soltanto il 4,6% del PIL, mentre in Europa si raggiunge il 6%. Non è vero che investiamo molto e non è vero che gli investimenti sono sempre indirizzati verso la qualità, che è garanzia assoluta per assicurare diritti alle persone, primo fra tutti il diritto di cittadinanza.

Stiamo compiendo un lavoro che necessita di un impegno corale. Il Ministero del Lavoro può operare soltanto in virtù di una convergenza di impegni da parte del sindacato, delle altre parti sociali e soprattutto delle regioni. Attribuisco molta importanza anche al contributo che possono apportare gli enti di formazione.

Con il dialogo si possono trovare soluzioni efficaci anche quando queste risultano difficili. È necessario che ogni regione attui le proprie prerogative, stabilite dalla Costituzione, rispettando però il quadro di riferimento costituzionale che impone il necessario coordinamento con il "Sistema- Paese".

Ritengo, infatti, che uno dei problemi più grandi, in tema di formazione, sia la disomogeneità tra le diverse regioni: ogni regione è caratterizzata sia da peculiarità locali che da fattori di sviluppo che appartengono all'intero paese. Entrambi gli elementi devono essere salvaguardati, altrimenti le istituzioni non sono in grado di svolgere compiutamente il loro mandato, che si esplica principalmente nel tro-

vare soluzioni rispetto alle attese di occupazione della popolazione.

Attribuiamo grande importanza alla costruzione di un sistema nazionale di standard professionali, di standard di riconoscimento e di certificazione delle competenze e di standard formativi per l'attuazione di politiche di *lifelong learning*.

Tale costruzione si svilupperà a partire dalle scelte operate dal Tavolo comune coordinato dal Ministero del Lavoro, al quale partecipano le Regioni e le Province autonome, le Parti economico-sociali ed i Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e Ricerca. Tale Tavolo opera nella direzione di ricondurre ad un quadro comune le riflessioni ed il lavoro avviato nei diversi segmenti del sistema per la definizione delle figure professionali e dei relativi standard.

Dobbiamo puntare sul *lifelong learning*, perché è sull'apprendimento permanente, oltre che sulla formazione continua e sulla formazione iniziale, che si gioca la partita del progresso.

Il 3 agosto 2007 è stato approvato il disegno di legge che porta alla convergenza d'impegni tra Ministero del Lavoro e Ministero dell'Istruzione.

Con riferimento, invece, all'importante tema della formazione continua e, in particolare, all'attività dei fondi interprofessionali ed alla necessità di assicurare il coordinamento con le attività formative delle regioni, è stato firmato lo scorso aprile l'accordo tra il Ministero del Lavoro, le Regioni, le Province autonome e le Parti sociali sulle valutazioni comuni ai fini della costituzione di un sistema nazionale integrato di formazione continua.

Dobbiamo pervenire alla massima occupazione e dobbiamo fare in modo che ci sia una occupazione qualitativamente valida, che sia anche una risposta al problema del precariato, perché se abbiamo grande qualità sicuramente aiuteremo le stabilizzazioni; e otterremo una politica dell'impiego a tutto tondo, che possa realmente garantire uno sviluppo del nostro Paese e un'espansione dell'occupazione.

Intendiamo, inoltre, riformare l'apprendistato, per cui è istituito un apposito Tavolo presso il Ministero, da me coordinato, e valorizzare l'apprendistato per il diritto-dovere in seguito all'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, razionalizzare i meccanismi di incentivazione, riportare la formazione al centro dell'istituto dell'apprendistato: esso è uno strumento fondamentale per l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro.

Il lavoro che ci aspetta è tanto e spero di poterlo fare insieme, in un clima di dialogo tra le istituzioni, per realizzare quella collaborazione e quel serrato confronto di cui il mondo del lavoro e l'intero Paese hanno urgente bisogno per poter creare realmente un "Sistema-Paese" della formazione professionale, assicurando le azioni necessarie in termini di sviluppo, di capacità di indirizzo, di monitoraggio, di valutazione e di impatto dei processi complessivi, di creazione di standard comuni, di legami con i processi europei.

Abbiamo il dovere di garantire ai giovani opportunità di lavoro, valorizzare i talenti di cui anche la nostra isola è ricca; assicurare una formazione che risulti utile ed efficace e che sia strumento di crescita, di costante aggiornamento e di tutela.

Le riforme che stiamo attuando sono finalizzate a promuovere strumenti di politica attiva che favoriscano non solo l'occupazione, ma soprattutto l'“*occupabilità*”, ossia la progettazione di opportunità e convenienze che consentano una maggiore permanenza nel mercato oppure un minor disagio nel periodo di attesa di un lavoro.

Altra fondamentale sinergia è quella tra il Ministero del Lavoro e Ministero dell'Istruzione che hanno un dovere comune: mettere insieme gli sforzi, le energie, le risorse e i programmi per arrivare ad un progetto condiviso. Non esiste una strategia per cui un Ministero tenta di sottrarre competenze all'altro, perché in questo modo facciamo del male al Paese e non avremmo né istruzione né formazione di qualità. E, in mancanza di una formazione valida e potenziata, non riusciamo a superare il gap forte che abbiamo rispetto alla dispersione scolastica soprattutto in alcune aree del Paese.

È materia, altrettanto rilevante, la gestione del contratto nazionale degli operatori della formazione professionale, soprattutto per quanto concerne gli ammortizzatori sociali, perché bisogna dare certezze, evitare il rischio di semplice assistenzialismo, assicurare alla formazione professionale le risorse finanziarie adeguate e valorizzare ogni possibilità di investimento.

Non si può vivere di precarietà. Non si può vivere aspettando ogni anno che ci sia una finanziaria che risolva i problemi. È stata dimostrata la necessità di estendere gli ammortizzatori sociali in relazione a problematiche occupazionali significative. Pensiamo ad una riforma degli ammortizzatori sociali nel suo complesso, con soluzioni che possano promuovere politiche attive e non soltanto strumenti sussidiari alla mancanza di occupazione. Abbiamo quindi pensato di accogliere la richiesta del sindacato, ma servono le risorse finanziarie. Ci impegniamo ad inserire le risorse adeguate per garantire gli ammortizzatori sociali. Se questo non fosse possibile, per il 2008, potranno essere utilizzati gli ammortizzatori in deroga.

Vogliamo quindi fare il nostro dovere, consapevoli delle difficoltà da affrontare. Abbiamo assunto la responsabilità di essere al governo e abbiamo dunque il dovere di portare avanti i progetti e fornire risposte concrete.

In noi c'è l'ottimismo della volontà di fare e questo ottimismo dovrebbe pervadere ognuno di noi sapendo che si fa il proprio dovere nell'interesse generale, certi del fatto che ogni tassello che inseriremo in questo progetto sarà elemento di costruzione di una cittadinanza attiva che offrirà alle persone la possibilità di avere maggiori opportunità.

7.3 - Intervento tavola rotonda

Giorgio Santini

Segretario Confederale CISL

Il dibattito sul ruolo e le prospettive del sistema della FP nel nostro Paese sembra non finire mai. Perché questa, in fondo, tra i processi di riforma che hanno interessato il sistema educativo nazionale ma anche il mercato del lavoro e le sue regole, resta una delle più grandi incompiute.

Ancora oggi, in un contesto profondamente mutato dalle sfide e dalle opportunità dell'economia e della società della conoscenza, in un panorama fortemente condizionato dalla dimensione politico istituzionale comunitaria, per non dire internazionale, la FP fatica a trovare un proprio equilibrio e una solida collocazione tra gli strumenti delle politiche cd. di *attivazione* della cittadinanza (formative, del lavoro, di protezione sociale..).

Nonostante in sede europea abbiamo concorso a costruire una agenda di obiettivi e di relativi impegni, finalizzati alla costruzione di un modello di sviluppo e crescita fondato sull'esercizio di una opportunità ormai codificata in chiave di diritto, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, a livello nazionale siamo ancora divisi "sui fondamentali", su temi e questioni basilari che altrove, in Europa, sono già state risolte e superate: l'articolazione e la diversificazione dei percorsi formativi in relazione ad una domanda che cambia e si fa più esigente; il pluralismo dei soggetti dell'offerta e il policentrismo della rete di *governance*; la standardizzazione e la certificazione degli esiti formativi.

Il dibattito realizzato su questi temi, innescati con maggiore evidenza dalla riforma della 2003, è stato, e per certi versi è ancora, deludente e improduttivo. Non solo la politica, ma anche certe aree del mondo della cultura, dell'associazionismo, del sindacato, hanno profuso maggiore impegno nel tentativo di cancellare il passato piuttosto che a preparare il futuro, perché ostaggi – tutti - di pregiudizi antichi, ugualmente rigidi e riduttivi, che hanno finito per marginalizzare le grandi domande di progresso, libertà, inclusione dei cittadini, dei giovani, dei lavoratori, ignorando così quella Europa sempre più invocata che compresa.

Una Europa in cui continuiamo a figurare in coda alle classifiche per livelli di competenze fondamentali, per il numero di adulti e lavoratori in formazione, per numero di giovani diplomati e qualificati.

Da tempo andiamo ripetendo che non si può più minimizzare il problema - tutto nostro - di accesso alla scuola e al pieno successo formativo, come compimento del percorso intrapreso. Non si può ignorare che i dati e le statistiche internazionali, rappresentano in modo impietoso un forte disagio, quello di una domanda educativa che, per ragioni soggettive, di motivazioni individuali, specificità dei talenti e degli stili cognitivi, dei percorsi di vita, o ancora per la diversità delle provenienze familiari, economiche, geografiche, non trova risposte adeguate, soddisfacenti, significative per sé, negli attuali standard di offerta.

Quel disagio parallelamente rivela tutta la debolezza, che vediamo reiterata, in un approccio alle riforme del sistema educativo che guarda solo all'offerta. La dimensione organizzativa e funzionale, il bilanciamento dei poteri istituzionali, articolati dal Titolo V, sono certamente fattori importanti per il corretto ed efficace presidio della qualità e della coerenza del sistema educativo anche rispetto ai suoi fini costituzionali di uguaglianza, promozione, crescita, equità. Ma non possono essere gli unici, perché quando si pretende di misurare qualità, efficacia dei percorsi e degli esiti, il loro stesso "presupposto" di democraticità, con il metro dei luoghi e dei soggetti istituzionali del sapere, il risultato è la frammentazione del sistema, la gerarchizzazione delle forme e dei modi del sapere e dell'apprendere, la rivincita dei campanilismi, la negazione dei principi di uguaglianza e parità di opportunità. Se assumiamo come obiettivi l'innalzamento dei livelli e della qualità del bagaglio di conoscenze e competenze dei giovani, dei cittadini e dei lavoratori per l'esercizio della cittadinanza, l'ampliamento - per tutti e per ciascuno - delle opportunità di apprendimento, di consolidamento e crescita professionale, in una prospettiva ormai coincidente con l'intero arco della vita, è evidente, allora, che il percorso da compiere è un altro. Un percorso cioè che, a parità di attese e di trattamento, arriva a misurare l'efficacia dei percorsi formativi rispetto all'equivalenza delle competenze acquisite e alla congruenza degli sbocchi.

Non andremo molto lontano se non si costruisce una visione realmente unitaria di sistema, in cui istruzione e istruzione e formazione professionale concorrono, nella propria specifica identità e dignità, all'obiettivo dell'innalzamento dei saperi e delle competenze certificabili e misurabili; se non si ricostruisce la trama delle regole per quanti "si candidano" ad erogare un servizio pubblico; se non si recupera un dialogo costruttivo ma paritario tra il sistema educativo e la sua comunità di riferimento.

Su questo terreno non mancano argomenti ai detrattori: la storia della FP è attraversata, già prima della riforma costituzionale, da pratiche di federalismo frammentate, ancora oggi produttrici di danni, sprechi. Siamo i primi a rilevarli. Ma alla critica, fondatissima, deve corrispondere la proposta leale e costruttiva.

Il problema del nostro sistema non è più il tasso di scolarizzazione o la generaliz-

zazione della frequenza della scuola secondaria. 40 anni fa - e non è un arco tempo troppo lungo nella vita della nostra democrazia - il 47% dei giovani di 16 anni era privo di licenza media. Su 20 ragazzi: 11 completavano il percorso dell'obbligo, 5 giungevano al diploma, 1 alla laurea. Oggi invece, all'imminente riapertura delle scuole, più del 95% dei ragazzi nella fascia 14-19 anni confermerà la propria scelta di proseguire gli studi nell'istruzione secondaria superiore. Però tra due anni, se prendiamo a riferimento la serie storica dei dati sulla dispersione, il 25% di questi ragazzi avrà abbandonato quel percorso, scegliendo alcuni opportunità formative alternative, altri scorciatoie illegali e pericolose per l'avviamento al lavoro oppure la strada.

A questa perdurante situazione bisogna opporre, come evidente, una gamma di interventi più ampi della sola opzione di elevamento dell'obbligo di istruzione, specialmente se questo fosse inteso come mero prolungamento della frequenza scolastica. I più recenti atti e le iniziative ministeriali per l'attuazione del nuovo biennio sembrano, a quanto si apprende, voler seguire un percorso diverso che, innanzitutto, riafferma il principio già acquisito in Europa secondo il quale la condizione minima indispensabile del successo formativo è il conseguimento di almeno una qualifica professionale.

Ma anche questa affermazione, pure importante, da sola non basta. L'elenco delle priorità da rimettere all'ordine del giorno è nota ed ogni voce è saldamente e coerentemente collegata: standard nazionali condivisi per la definizione delle figure professionali, per il riconoscimento e la certificazione dei titoli, delle qualifiche, dei crediti in uscita; standard di accreditamento delle agenzie formative, standard di rilevazione e analisi dei fabbisogni. Sono le fondamenta da cui va ricostruito l'intero sistema. Il biennio unitario può essere l'occasione buona per ricominciare, riaprendo un dialogo serio e produttivo fra istituzioni centrali e regionali e fra queste e le parti sociali.

Su questi temi aspettiamo la rapida convocazione di un tavolo formale di confronto perché, nonostante gli avanzamenti nel dibattito e nella riflessione politica, deve essere definitivamente chiarito che un titolo professionale deve seguire percorsi coerenti, con una precisa identità. Che non è e non può essere inteso come un limite, un espediente, un'uscita precoce ma come il punto d'arrivo di un indirizzo che ha pari dignità culturale rispetto ad altri, prospettive di sviluppo e progressione coerente e autonoma, e come tale realizza anch'esso un diritto di cittadinanza fondamentale.

Valuteremo nel merito la proposta di regolamento del Ministero sul nuovo obbligo. Ci confronteremo con gli esperti sulla coerenza e appropriatezza degli assi culturali e dei relativi obiettivi indicati come meta di conoscenza e competenza alla fine del biennio. Ci aspettiamo comunque che il bagaglio d'istruzione accertabile

in uscita abbia un grado di omogeneità tale da permettere a tutti il riconoscimento e l'esigibilità dei propri crediti, da capitalizzare dentro il sistema e poi nel mercato del lavoro. Come evidenziato anche dal Ministro, in questo percorso abbiamo una traccia importante nelle otto "competenze chiave" indicate dall'Europa come il nocciolo duro della formazione che abilita alla maturità civica e ai benefici conseguenti. Ed in questa ottica vanno valutate, rilette e recuperate le migliori esperienze degli attuali percorsi triennali, irrobustiti nel loro orientamento verso qualifiche certificate e nelle basi culturali, incorporando il biennio dell'obbligo.

Non sarebbe una soluzione al ribasso, come molti paventano, a patto che la rassegna e la correzione delle lacune e delle insufficienze della sperimentazione in corso siano rigorose e trasparenti.

Per questo vogliamo parlare di accreditamento. L'unico strumento che, in coerenza con il Titolo V, consente allo Stato di esercitare la sua funzione di indirizzo e controllo dettando standard esigenti e alle Regioni di selezionare, nell'ambito della programmazione locale, i soggetti cui affidare un pubblico servizio. Questo garantisce, realmente, l'unitarietà del *diritto civile e sociale all'istruzione*, comunque sovra-ordinato ai modelli, contingenti, del sistema che lo realizza e alle relative titolarità.

Riteniamo però rischioso affrontare questa discussione in sedi e con tempi disarticolati. Mentre infatti non è stata avviata alcuna interlocuzione formale con il Ministero della PI sui contenuti del decreto inerente i criteri di accreditamento degli Enti e delle strutture formative che possono progettare e realizzare percorsi di qualifica nel contesto dell'obbligo di istruzione, sul tema generale dell'accREDITAMENTO e le relative proposte di modifica, presso il Ministero del Lavoro sta per aprirsi un confronto con parti sociali e regioni.

Come rischia il fallimento anche lo stesso obiettivo di rafforzare l'area/filiera degli studi tecnico-professionali quale luogo educativo anche funzionale all'accesso qualificato al lavoro se si ritenesse di prescindere, nella riflessione, dal segmento delle qualifiche iniziali (quelle triennali, che l'Europa ci dice essere il primo gradino, non negoziabile, nella scala del cd. "successo formativo"), dalla loro intrinseca qualità formativa, coerenza e spendibilità. Si rischia di sancire e legittimare l'esistenza - in questa stessa area - di 2 canali, di cui uno, di competenza regionale, di fatto residuale e minoritario, con buona pace della sempre invocata pari dignità tra sistemi e percorsi.

Lo sviluppo, il futuro stesso della FP, intesa come sistema dotato di una propria identità, internamente articolato con vocazioni plurime, che spaziano dalla formazione iniziale e di base a quella ricorrente e continua - che si sta rafforzando anche grazie all'esperienza dei Fondi Paritetici Interprofessionali - è legato proprio alle risposte che sapremo dare alle questioni ancora sospese della organicità e inte-

grazione, della percorribilità orizzontale e della progressione dei percorsi orientati all'acquisizione di una qualifica o diploma professionale o di un titolo con connotati professionalizzanti, di cui si renda chiara l'identità, comparabile/equivalente la qualità, validi e spendibili i risultati.

A questo fine può giocare un ruolo importante anche una positiva conclusione delle trattative per il rinnovo del CCNL. Un rinnovo che si colloca, specialmente per la formazione iniziale, in una fase di incertezza, di transizione lenta ma comunque densa di nuove opportunità che sta alle parti, alla loro responsabilità, saper selezionare ed accogliere per promuovere e valorizzare la vocazione pedagogica ed educativa di cui gli enti storici sono portatori, e questo anche grazie al contributo di competenza e professionalità dei lavoratori. Lavoratori sottoposti alle alterne e non sempre fortunate vicende della storia e della cronaca della FP, per i quali è davvero giunto il tempo non solo di ottenere un più esplicito riconoscimento professionale quanto di godere di prospettive più solide di tutela occupazionale e di stabilità. Per questo, anche sulla scorta dei risultati conseguiti dai tavoli di concertazione governo-sindacati, le associazioni degli enti e le OO.SS. hanno richiesto ed ottenuto dal Ministero del Lavoro l'apertura di un confronto specifico per approfondire e valutare la questione dell'estensione del ricorso agli ammortizzatori sociali per poter dotare il comparto e questi lavoratori di più adeguati strumenti di tutela e promozione, ovviamente garantiti da adeguate risorse economiche.

Ci sembra un importante avanzamento, anche questo, sulla via del consolidamento e dello sviluppo del sistema di FP che, nel tempo, ha prodotto risorse preziose e talenti che hanno accompagnato la crescita economica e sociale del Paese. E ancora oggi la sostengono.

7.4 - Intervento tavola rotonda

Emilio Gandini

Presidente Scuola Centrale di Formazione

Ritengo che il tema di questa tavola rotonda sia molto impegnativo: sostanzialmente ci chiediamo quali siano in questi ultimi anni le aspettative di sviluppo per la formazione professionale iniziale dopo l'introduzione dell'obbligo d'istruzione, quali prospettive per la formazione superiore e quali per la formazione continua, in sintesi come consolidare un sistema di formazione professionale.

Devo dire che fino all'anno scorso vedevo il bicchiere mezzo vuoto a causa di una finanziaria che si stava componendo; c'erano molte incertezze sul futuro del nostro sistema. In seguito, c'è stato il riconoscimento del diritto-dovere e dell'obbligo formativo fino ai 18 anni, che ha rappresentato per noi un momento di forte respiro dopo la legge 9/99, che non consentiva agli allievi della terza media di accedere alla formazione, se non dopo il quindicesimo anno di età. Quest'anno il bicchiere lo vedo mezzo pieno, nel senso che c'è stata una presa di posizione dell'attuale governo e del ministro Fioroni, che ha scritto anche una lettera personale a FORMA e a CENFOP, dove precisa i termini sostanzialmente positivi che sono già stati discussi, credo, nei giorni precedenti.

Chi non va alla scuola secondaria superiore deve percorrere obbligatoriamente i cosiddetti percorsi sperimentali triennali per ottenere un diploma o una qualifica. Quello che conforta è che ciò sia ben precisato. È vero che si parla dei periodi 2007/2008 e 2008/2009, ma è anche vero, come diceva Don Bruno Stenco, che è sparito il termine 'provvisoriamente' ed è stata data una priorità. Quindi nel 2007 c'è stato un segnale positivo e, oltretutto, prima dell'approvazione della legge finanziaria e dell'inizio dell'anno formativo.

Il mondo della scuola ha cercato di mutuare alcuni concetti e alcune terminologie che noi portiamo avanti da tempo quali, per esempio, standard e competenze. Questo significa che quello che hanno seminato CIOFS-FP e CNOS-FAP in questi ultimi anni attraverso tutta una letteratura sui percorsi triennali, sulle competenze, sulle linee guida, forse ha lasciato il segno. Il problema è che noi dobbiamo presidiare assolutamente il livello nazionale, per questi segnali che ci sono, cercando di irrobustire il dialogo sia col Ministero dell'Istruzione, sia col Ministero del Lavoro, soprattutto con il Direttore Generale e il Sottosegretario qui presenti,

senza stancarci di fare proposte. Il problema vero, però, è che quello che si dice a livello nazionale non sempre è recepito a livello regionale.

Noi abbiamo anche ascoltato molto volentieri l'audizione alla Camera della Commissione presieduta dall'On. Folena, che è andato a verificare di persona come lavorano i centri di formazione professionale ed ha potuto vedere che in molte regioni il linguaggio è comune. Quindi, se si vuole, se c'è volontà politica, si riesce a valorizzare bene il sistema educativo, che è composto dall'istruzione e dalla formazione professionale.

Il problema vero, come dimostrato anche dalle ricerche presentate nella prima parte della mattinata, è che laddove vi è un tasso di dispersione scolastica più accentuato, come la Sardegna, che ha un tasso di dispersione vicino al 30%, o la Campania e la Puglia (per certi versi), che hanno azzerato la formazione professionale iniziale, il tasso di devianza giovanile e di microcriminalità è più accentuato, e non c'è un ventaglio di opportunità formative per andare incontro alle esigenze e alle attitudini anche di questi ragazzi.

Il nostro sforzo più grande deve essere fatto nelle singole regioni, perché, anche in regioni come il Friuli, che è sempre stato fiore all'occhiello dei percorsi triennali da quando sono nate le regioni, la nuova legge si avvicina più alla Puglia che non al vicino Veneto. La stessa Emilia-Romagna sta tentando di riprendere gradualmente il carattere sperimentale dei percorsi triennali. L'Abruzzo, poi, è un disastro, l'Umbria ha fatto passi indietro e quindi, come diceva Mario Tonini, solo nel Lazio e in Sicilia si parla ancora di sistema di formazione professionale iniziale nel Centro-Sud.

Il paradosso dei paradossi è la regione Puglia, che azzeri i percorsi triennali e dà la possibilità di fare un percorso biennale, uno solo per provincia per ogni Ente. Questo significa avere 100 ragazzi in attesa di formazione professionale e dare risposta solo a 20 perché esiste un corso per ogni provincia. Il problema vero, quindi, sono le regioni nelle loro diverse accezioni di interpretazione delle normative vigenti.

Abbiamo bisogno di alleati forti ed in particolare delle parti sociali qui rappresentate da Giorgio Santini. Non vogliamo privilegi ma il riconoscimento di un servizio educativo che facciamo alle famiglie e ai ragazzi che liberamente scelgono, non chiediamo niente di più.

Un'ultima considerazione. È necessario che nelle singole regioni gli Enti si accomunino perché siamo ancora divisi. All'On. Montagnino diciamo che purtroppo ci siamo sentiti orfani del Ministero del Lavoro in anni precedenti. Ora noi enti di formazione professionale abbiamo come supporto il Ministero del Lavoro, più che il Ministero dell'Istruzione, visto che è il Ministero del Lavoro che mette le risorse economiche. Ritengo che attualmente le risorse messe a disposizione dal Ministero,

204 milioni di euro, vengano erogate con criteri di ripartizione che non reggono, in quanto esistono regioni che fanno percorsi sperimentali triennali che prendono molto meno rispetto a regioni che non fanno nulla prendendo molto di più.

Il Ministero del Lavoro deve riuscire a fare la regia, una regia fortissima con le regioni. È vero che è difficile, ma serve qualcuno che tenga tutte le regioni insieme, e questo può farlo solo il Ministero del Lavoro.

PARTE III



8. CONTRIBUTI DEI GRUPPI DI LAVORO

8.1 - Nuove competenze degli operatori della Formazione Professionale per la costruzione della cittadinanza europea

Stefania Stelzig

Responsabile Area Formazione e Consulenza del Servizio di Assistenza all'Apprendimento (SAA) - progetto SPF on line

Premessa

Il concetto di cittadinanza europea può essere letto con diversi significati: nelle sue accezioni giuridiche risulta piuttosto semplice da esprimere, ma se da questo piano si passa ad analizzarlo nelle sue implicazioni sociali e valoriali, la declinazione di cosa sia la cittadinanza europea si fa maggiormente complessa. Il tema della cittadinanza è, infatti, il tema dell'*agire* in una comunità sociale che si esprime, a sua volta, in numerose attività complesse come il conoscere, l'appartenere, il lavorare, il relazionarsi.

La declinazione del concetto di cittadinanza europea nelle sue "conseguenze" educative, presenta aspetti di elevata complessità: si tratta di considerare l'espressione del sé, il senso di appartenenza, la capacità di utilizzare codici comunicativi diversificati, di saper negoziare, di saper progettare. Ognuna di queste "abilità" si costruisce a partire da risorse individuali di carattere cognitivo, affettivo e pragmatico, che si sviluppano anche attraverso le esperienze educative e di apprendimento.

La riflessione sugli obiettivi educativi e formativi inerenti allo sviluppo di queste abilità hanno costituito il focus dell'analisi e del confronto del XIX Seminario di Formazione Europea; essi rappresentano una nuova impegnativa prova per il sistema della formazione professionale, che va raccolta esplorando soluzioni adeguate e di veloce attuazione.

La sfida è non tanto ripensare e integrare, nei contenuti, i piani formativi rivolti ai giovani, ma soprattutto valutare approcci e metodi didattici che riescano a favorire lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza nell'ambito dei curricula attuali. Numerosi contributi forniti nel corso del seminario hanno posto in evidenza proprio questo approccio: la risposta alla nuova esigenza educativa non è riconducibile, se non in minima parte, alla progettazione ed erogazione di nuovi contenuti formativi; occorre riflettere, piuttosto, su come interpretare le nuove finalità educative nell'ambito delle discipline e dei programmi esistenti, perseguire l'innovazione da un punto di vista metodologico, utilizzare diversificati media,

capaci di veicolare ad ampi e diversificati target i messaggi educativi. Compito irrinunciabile per gli educatori e i formatori è divenire promotori di un diverso atteggiamento culturale nei giovani rispetto ai temi della vita sociale e politica.

Questa prospettiva impone, in modo urgente, di allargare l'ambito di riflessione, dal giovane, destinatario degli interventi formativi ed educativi, agli operatori coinvolti nella progettazione e nell'erogazione delle attività educative e formative. Occorre una verifica relativamente alla congruità delle competenze espresse dalle organizzazioni formative ed educative. Per il sistema della formazione professionale, quindi, prioritariamente all'adozione di qualsiasi pianificazione e attività operativa con i giovani, occorre chiedersi se esistano, e quali siano, dei gap di competenza e con quali strumenti colmarli efficacemente e in tempi rapidi.

Ritengo opportuno un approccio a questa tematica che non consideri unicamente gli operatori impegnati in attività diretta come i formatori, i docenti e i tutor. Occorre considerare il sistema complessivo delle risorse umane dei centri di formazione professionale: prepararsi adeguatamente a formare ed educare alla cittadinanza europea non significa lavorare tenendo in considerazione unicamente il versante didattico, ma elaborare interventi di formazione continua per più profili che lavorano nei centri. Sono, infatti, proprio i centri che debbono esprimere, nella loro interezza, la capacità di lavorare attivamente in uno scenario e in un mercato europeo. Si tratta, in concreto, per meglio rispondere alle esigenze che l'appartenenza alla Comunità Europea pone, di saper dialogare con diversi attori e costruire, assieme a loro, proposte e soluzioni educative, intessendo, nel contempo, una rete di relazioni stabili. In questa prospettiva occorre lavorare per un superamento della logica a senso unico della "formazione formatori", per concentrare gli sforzi su percorsi di formazione continua per tutti gli operatori del sistema.

Gli operatori interessati dal processo di adeguamento delle competenze, perciò, non devono essere unicamente i formatori, i docenti e i tutor, ma anche altre figure che intervengono in modo decisivo nella strutturazione e nell'erogazione delle attività educative, ad esempio orientatori, progettisti, coordinatori, direttori.

Attività del gruppo di lavoro

Il seminario è stato un'occasione di confronto proprio sulla questione delle competenze degli operatori, sia nell'ambito di interventi delle sessioni plenarie, sia attraverso il lavoro di un gruppo specifico. Partendo dalle considerazioni illustrate in premessa e sintetizzando alcuni contributi offerti dai relatori, il gruppo ha avviato la propria sessione di lavoro finalizzata a far emergere varie implicazioni che il tema "cittadinanza europea" ha in relazione alle competenze professionali dei centri di formazione.

La sessione è stata organizzata in tre fasi:

- presentazione degli elementi di contesto e degli obiettivi specifici delle attività di gruppo;
- lavoro in sottogruppo finalizzato a rilevare, in base all'esperienza professionale individuale, i gap di competenza relativi a profili professionali operanti nei centri;
- presentazione di proposte formative, correlate ai fabbisogni emersi, accessibili tramite la piattaforma nazionale del Ministero del Lavoro xformare.it (Sistema Permanente di Formazione SPF on line).

Nella prima fase è stato enfatizzato l'obiettivo della sessione, ovvero poter individuare concrete soluzioni formative, disponibili e facilmente accessibili, rispondenti ai fabbisogni delle risorse umane dei centri di formazione professionale.

Il gruppo è stato, poi, suddiviso in due sottogruppi, aggregati rispetto all'affinità del ruolo organizzativo: un sottogruppo formato essenzialmente da direttori di centro e coordinatori e uno di docenti e tutor. Ogni sottogruppo ha avuto come obiettivo quello di individuare quali gap di competenze rilevasse nell'ambito della propria attività professionale e che si mostrano di ostacolo al raggiungimento degli obiettivi legati all'educazione alla cittadinanza.

I partecipanti hanno discusso in merito alle carenze che avvertono in relazione all'espletamento di alcune funzioni organizzative e hanno individuato delle aree di competenza da migliorare.

Nell'ultima fase dei lavori di gruppo sono stati condivisi e portati a sintesi i risultati raggiunti dalla discussione dei sottogruppi, successivamente sono state proposte alcune soluzioni formative ai fabbisogni emersi.

Risultati e indicazioni emersi dal gruppo di lavoro

Gli elementi dibattuti nell'ambito del gruppo hanno confermato l'esigenza di lavorare sul miglioramento delle competenze professionali di varie funzioni organizzative e superare il concetto della "formazione formatori". Ciò che è emerso dal confronto è proprio l'esigenza di considerare un target ampio, che agisca su vari livelli organizzativi. Sono emersi fabbisogni formativi specificamente correlabili in modo stretto a funzioni specifiche, assieme ad altri condivisi da più funzioni organizzative.

Per le funzioni di direzione e coordinamento è emerso un interesse forte al miglioramento delle competenze legate alle seguenti aree:

- *marketing*;
- comunicazione organizzativa;
- *networking* e *partnership*.

Sul versante delle competenze di tipo metodologico e didattico, riferito a funzioni di analisi, progettazione, erogazione e valutazione, sono invece emersi fabbisogni di competenza relativi a:

- modelli, prassi e strumenti pedagogici e didattici consolidati della formazione professionale e/o relativi al *know how* distintivo delle strutture erogatrici;
- apprendimento collaborativo;
- modelli e strumenti di valutazione.

Nell'ambito dei gap di competenza individuati come attinenti a più profili e funzioni organizzative sono emersi fabbisogni sia nell'ambito delle competenze tecnico-specialistiche, sia nell'ambito delle competenze trasversali. Nel primo il fabbisogno si è aggregato su temi quali:

- analisi del territorio e dei relativi fabbisogni formativi;
- progettazione di interventi sul territorio e interventi complessi.

Nel secondo ambito, invece, l'esigenza di miglioramento delle competenze si è concentrata su:

- comunicazione,
- teamworking,
- ICT (Information e Communication Technology).

Da questi risultati si è snodata la terza fase dei lavori che ha riguardato la verifica della disponibilità di contenuti formativi e soluzioni didattiche coerenti con quanto emerso. È stato presentato, quindi, il progetto SPF on line, che, attraverso la piattaforma xformare, mette a disposizione un catalogo di proposte formative ampie e diversificate rispetto ai profili professionali che possono accedervi. Sono emersi interessanti *matching* fra i fabbisogni formativi rilevati dal confronto con gli operatori del sistema e l'offerta formativa di xformare che, pur non rispondendo in modo esaustivo a tutte le necessità rilevate, può essere di grande supporto nel processo di adeguamento delle competenze del settore, sia come proposta autoconsistente o come soluzione formativa in modalità *blended*, ovvero inserita in percorsi di formazione continua organizzati dagli stessi centri di formazione.

È doveroso inoltre segnalare che l'ISFOL ha recentemente pubblicato un bando per la realizzazione di ulteriori *courseware* da erogare tramite la piattaforma xformare, parte dei quali rispondono in modo puntuale proprio all'esigenza di formazione specialistica sui temi della cittadinanza europea.

Conclusioni

Considero importante segnalare, in conclusione, una considerazione che il gruppo di lavoro ha condiviso e che è stata riportata anche nell'intervento in plenaria della

giornata conclusiva del seminario. Questa considerazione esula dal piano tecnico dei lavori affrontati dal gruppo per cogliere implicazioni più ampie, legate al riconoscimento formale delle competenze dei suoi operatori.

La sperimentazione del progetto FaDol¹, precursore del progetto SPF on line, aveva già mostrato le potenzialità di un sistema nazionale di formazione a distanza nel poter costruire, su tutto il territorio italiano, conoscenze condivise da tutti gli operatori del settore della formazione professionale, magari, quindi, espressione di specifici standard, ma aveva anche evidenziato la “debolezza” di una proposta formativa non correlata ad alcun sistema di riconoscimento e certificazione. Occorre, a giudizio di chi scrive, lavorare proprio nella direzione di un dialogo con le istituzioni regionali, associazioni e sindacati per poter valorizzare al meglio le diverse potenzialità, non soltanto di tipo formativo, che sistemi come SPF on line possono avere.

Ciò appare più urgente anche a fronte dell’attuale stato di evoluzione del dibattito europeo relativo al tema della certificazione e del riconoscimento delle competenze.

¹ Il progetto FaDol (Formazione a Distanza on line), promosso dal Ministero del Lavoro, realizzato dal 1999 al 2004, ha utilizzato la formazione a distanza per sperimentare attività formative di autoistruzione assistita e apprendimento collaborativo dedicata al settore della formazione professionale. Il target di utenza potenziale era di 17.000 operatori.

8.2 - Le opportunità di progettazione per la formazione del cittadino europeo

Riccardo Mazarella

Ricercatore Area Sistemi e metodologie per l'apprendimento - ISFOL

Pier Giovanni Bresciani

Prof. Università di Genova e Università di Bologna

I lavori di gruppo, svoltisi nell'ambito del Seminario di Formazione Europea di quest'anno (Terrasini, Palermo 6 – 8 settembre 2007), sono stati preceduti da una tesi introduttiva che ha approfondito quale mandato oggi, e quale significato, ha la formazione nell'ambito del contesto europeo. La formazione in questo ambito è vista come una delle leve che compongono lo spazio europeo dell'apprendimento, che a sua volta costituisce uno degli *asset* fondamentali per il mantenimento della competitività e della coesione sociale nell'ambito dell'Ue.

In questo spazio, l'apprendimento ha caratteristiche precise: avviene in contesti diversificati (formali ma anche informali e non formali), è finalizzato allo sviluppo personale e professionale dei cittadini europei (diritti di cittadinanza, occupabilità,...), copre l'intero arco della vita degli individui (*lifelong learning*).

La prassi sociale dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*) appare però complicata, a parere delle istituzioni europee, dalla mancanza di cooperazione e comunicazione tra le varie autorità competenti in materia, e tra i vari paesi europei, che rende difficile ai singoli cittadini di combinare le proprie qualificazioni in funzione della mobilità geografica e professionale e della piena partecipazione alla società della conoscenza. È dalla necessità di rimuovere queste difficoltà che nell'ambito dell'Unione sono state avviate le politiche, le strategie e gli strumenti più innovativi: le competenze chiave, il portfolio Europass, il Quadro comune europeo delle qualificazioni, i crediti per il sistema VET (*Vocational and Educational Training*).

Andando per ordine è necessario ricordare che il processo per la costruzione di uno spazio europeo dell'apprendimento nasce operativamente con il Consiglio europeo di Lisbona del 2000, che individuava proprio nell'apprendimento permanente, e nella maggiore trasparenza delle qualificazioni, le modalità e gli strumenti per rafforzare le politiche finalizzate allo sviluppo della società della conoscenza e garantire ai cittadini posti di lavoro più numerosi e di maggiore qualità.

A partire da Lisbona dunque, grande rilevanza è stata assegnata allo sviluppo di

una cultura dell'apprendimento testimoniata dalle iniziative di diversa natura di diffusione e informazione nonché, più operativamente, dall'istituzione di un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio). Oltre che sul piano della cultura, grande sostegno viene posto alle *istituzioni dell'apprendimento* ove è in atto, nell'ambito delle politiche di *mutual trust*, una azione di integrazione con la costituzione di un quadro europeo comune delle qualificazioni (Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 per la costituzione dell'*European Qualification Framework* - EQF).

Alle azioni in atto sul piano culturale e istituzionale si uniscono le prassi, che trovano nel nascente sistema dei crediti (ECVET - *European Credit system for Vocational Education and Training*, promosso dalla Commissione Europea) il terreno fertile per la sperimentazione, nei prossimi anni, di strumenti utili al sostegno dei processi di apprendimento dei cittadini lungo tutto il corso della vita.

A partire dunque dalla condivisione del quadro generale, nell'ambito dei lavori di gruppo, si è passati ad esaminare quali sono allo stato attuale sul piano degli strumenti, le innovazioni tecniche più rilevanti, cioè quelle che più di altre presenteranno un impatto significativo sulle prassi di progettazione formativa.

Nei due documenti europei precedentemente ricordati, relativi alla proposta EQF e quello relativo alla proposta ECVET, si ipotizza di dotare i sistemi di una infrastruttura nuova che, opportunamente messa in relazione con le modalità tradizionali di rappresentazione e progettazione dei percorsi formativi, consenta di rendere possibili le prassi di riconoscimento dei crediti.

Tale infrastruttura è composta da un quadro delle qualificazioni rappresentate secondo la logica dei risultati di apprendimento. I risultati di apprendimento indicano ciò che un cittadino conosce, capisce e può fare al termine di un processo d'apprendimento. Tali risultati sono espressi in termini di conoscenze, abilità e competenze.

I risultati di apprendimento a loro volta sono raccolti in Unità che devono indicare: il titolo generale; le conoscenze, le abilità e competenze; i criteri di valutazione dei risultati di apprendimento. Una Unità può appartenere ad una sola qualificazione o essere comune a più qualificazioni.

Ai fini del riconoscimento del credito formativo, alle Unità può essere attribuito, come fonte di informazione aggiuntiva, un valore quantitativo definito in punti di credito. I punti di credito sono attribuiti all'intera qualificazione e successivamente alle Unità in funzione del valore relativo di ognuna rispetto alla stessa intera qualificazione.

In funzione di tali attributi l'Unità non può essere confusa, o semplicemente sovrapposta, ad un modulo formativo o singole parti di un percorso formativo,

essa è piuttosto la parte elementare di una qualificazione e costituisce l'oggetto di valutazione, validazione e certificazione da cui stabilire il valore in termini di credito.

Il risultato di apprendimento, e la tecnologia dell'Unità con cui esso è rappresentato, costituisce dunque lo strumento di maggior impatto rispetto al tema della progettazione formativa.

Il confronto nell'ambito dei lavori di gruppo ha permesso di individuare alcuni punti di criticità presenti in questa prospettiva. Per prima cosa si è posto l'accento sulla "certezza" del valore delle certificazioni del credito, in un paese come l'Italia dove in molte realtà la stessa intera qualifica non trova sempre pieno riconoscimento. Secondariamente la necessità di semplificare le procedure di assegnazione del credito, e più in generale sostenere con maggiore efficacia lo sviluppo dell'integrazione tra i diversi sistemi, che consenta una effettiva praticabilità delle innovazioni proposte. Ridurre, per quanto possibile, l'eterogeneità del sistema di formazione regionale anche al fine di migliorare, e rendere possibile, lo scambio intersistema e con il mondo della scuola e dell'università. Infine, il tema delle competenze, presenti nelle proposte innovative europee, viste come un concetto "emancipato" dal riduttivo "saper fare" e opportunamente integrato con gli aspetti educativi e più direttamente connessi con la persona.

8.3 - Gli ambiti su cui costruire le competenze del cittadino: storia, diritto, multietnicità, religioni...

Domenico Sugamiele

Esperto in sistemi formativi

Premessa

L'obiettivo di questa scheda non è quello di riprendere le analisi fatte nelle varie relazioni o essere essa stessa un'altra relazione. Si vuole soltanto presentare i problemi cruciali su cui occorre confrontarsi affinché la discussione sulle *competenze chiave* non si risolva in posizioni di "bandiera" o in ulteriori "formule" burocratiche, ma consenta una riflessione sulle implicazioni metodologiche didattiche che esse comportano.

Il tema delle competenze è diventato uno dei punti di maggiore riflessione sugli indirizzi dei sistemi educativi sia a livello internazionale, mondiale ed europeo, che nazionale. Esso si manifesta su due aspetti che interessano la riforma dei sistemi di istruzione. In primo luogo esso propone un piano internazionale di ricerca tendente a fare evolvere i sistemi nazionali verso obiettivi e indirizzi comuni e uniformi. Il progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze Chiave) dell'OCSE e la Raccomandazione sulle competenze chiave dell'Ue appaiono, infatti, come un programma politico che individua nelle *competenze chiave* l'elemento determinante per *vivere in modo responsabile e consapevole* nella società contemporanea, condizionata dai processi di globalizzazione.

In secondo luogo il paradigma delle competenze si collega alla crisi dei sistemi scolastici e in particolare ai programmi d'insegnamento e all'organizzazione disciplinare dei curricula. L'azione di messa in discussione e di superamento dell'impianto disciplinare dei programmi è proseguita in tutti gli anni '90 anche con l'avvio delle indagini campionarie sui risultati scolastici. L'impostazione dei test PISA ha fatto emergere, infatti, come le conoscenze che si apprendono a scuola debbono essere utili a risolvere problemi che si incontrano nella vita pratica (*Problem solving*): il concetto di competenza rappresenta il legame che tende a colmare la distanza tra le conoscenze apprese a scuola e i saperi che si mobilitano nell'azione quotidiana.

Due aspetti che segnalano le difficoltà di risposta dei sistemi di istruzione nazionali e che pongono, in particolare, l'urgenza di interrogarsi sugli obiettivi e sulle funzioni della scuola statale e del sistema di insegnamento.

Quali ambiti su cui costruire le competenze del cittadino europeo

Lo sviluppo a livello europeo di un sistema di *competenze chiave* del cittadino appare perseguire la logica dell'unità politica e culturale attraverso un insieme di conoscenze comuni. I documenti comunitari sulle *competenze chiave* delineano atteggiamenti ideali del cittadino europeo che appaiono riferirsi più al futuro, la costruzione della cittadinanza, che al presente. Il tentativo, cioè, di dare unità pedagogica ai sistemi scolastici nazionali e, per dirla con Giovanni Reale (*Radici culturali e spirituali dell'Europa, per una rinascita dell'“uomo europeo”*, Cortina, 2003), di «far rinascere un nuovo “uomo europeo”». Nel preambolo della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* si afferma che l'Unione «pone la persona al centro della sua azione» in una tavola di valori condivisi posti alla base della convivenza quali quello di democrazia, di tolleranza, di libertà, di eguaglianza e di solidarietà, di pluralismo, di autonomia del soggetto, del principio di sussidiarietà. Si tratta del nucleo di valori che delineano la “cittadinanza attiva”.

La scuola come ambiente educativo

Le competenze per la “cittadinanza attiva” si fondano su una visione della scuola come ambiente educativo (non solo didattico) interagente con il sistema sociale. Il Documento della Commissione sulle competenze chiave insiste su come lo sviluppo delle competenze non dipenda esclusivamente dalla scuola, come esso si estenda oltre l'età scolastica in senso stretto e come tragga origine dall'ambiente di vita (famiglia, lavoro, comunità locali, organizzazioni sociali e religiose, ..). Tuttavia, la scuola e gli ambiti formativi formali sono individuati come gli ambienti privilegiati dove operare in forma generalizzata.

Il Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente individua otto aree di competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le prime quattro aree di competenza sono più facilmente riconducibili all'ambito scolastico e integrabili con conoscenze e abilità specifiche e di indirizzo. Il secondo gruppo di quattro competenze appare mettere in primo piano qualità complesse difficilmente integrabili con le tradizionali conoscenze e abilità rilevabili in ambito scolastico. Mentre per il primo gruppo di competenze appare immediata l'individuazione di specifiche aree disciplinari (italiano, matematica, lingue comunitarie, scienze, informatica) per il secondo gruppo il riferimento è meno evidente e conduce a riflessioni sui valori di riferimento per la "cittadinanza attiva".

Una base di partenza su cui sviluppare e ricercare gli ambiti disciplinari e valoriali è sicuramente il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo sia nell'individuazione delle finalità che nelle stesse articolazioni del Profilo in *identità, strumenti culturali e convivenza civile*.

In particolare le *competenze sociali e civiche* e la *consapevolezza ed espressione culturale* pongono l'esigenza di una riflessione sulla costruzione dell'identità europea e sulle differenze dei sistemi di valori etnici e religiosi.

Le prime «includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile ... e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica». Essa «si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali...» e comporta che «Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli».

La seconda, oltre ad esprimere una sensibilità estetico-creativa, presuppone una consapevolezza del patrimonio culturale europeo per «cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa» e per avere «una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità» che possano «costituire la base per un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa».

Le radici culturali europee

È evidente che si va alle radici dell'identità e della tradizione europea.

Ed è altrettanto evidente che solo se si forma l'“uomo europeo” potrà nascere e prendere vigore la “casa europea”.

Un primo punto di riflessione è dato dall'identità nella molteplicità. Morin (*Pensare l'Europa*, Feltrinelli, 1988) afferma che «l'Europa è una nozione geografica senza frontiere con l'Asia e una nozione storica dalle frontiere mutevoli». Essa ha unità «se non nella sua molteplicità» ed è dotata di una identità che bisogna riscoprire.

L'Europa è stata una “realtà spirituale” ed è nata da radici culturali e spirituali ben precise. Radici che vanno riprese per la costruzione della “cittadinanza attiva” dell'“uomo europeo”.

Reale (cit.) individua tre radici: «in primo luogo, la *cultura greca* ; in secondo luogo il *messaggio cristiano*; in terzo luogo, la *grande rivoluzione scientifica*, iniziata del Seicento».

Il pensiero greco-romano ha dato consistenza e forma alle strutture sociali e politiche europee sia nelle forme organizzative della democrazia che del diritto e della *giustizia*. La concezione dell'*uomo come persona* è stata una prima intuizione della civiltà greco-latina che con il pensiero cristiano è diventata patrimonio della riflessione moderna.

La “rivoluzione scientifico-tecnica” connota in modo incontrovertibile l'Europa moderna. Un modello culturale che, con meriti e limiti anche gravi, si è espanso a livello mondiale. Una “rivoluzione” dalla quale nascono i problemi più complessi dei giovani di oggi. Reale (cit.) nel riconoscere alla scienza un innegabile ruolo di crescita umana mette in guardia dagli effetti collaterali del paradigma dell'*universalità della scienza* perché risulta sempre più evidente come la produzione scientifica «benché importante e per certi versi grandioso, non sia sufficiente, dal momento che la scienza non affronta e non risolve quei problemi di fondo che riguardano l'uomo in quanto tale». Ed auspica che la filosofia riacquisti identità per ridare linfa agli antichi valori che la scienza non ha saputo mantenere.

Spunti finali per il lavoro di gruppo

In premessa si è anticipato che il paradigma delle competenze si colloca come elemento di risoluzione della crisi dei curricoli disciplinari verticali. Il crollo dell'epistemologia disciplinare è rinvenibile nel fallimento della pedagogia progressista impegnata sui temi dell'uguaglianza delle opportunità e nella lotta alla dispersione scolastica. Negli ultimi decenni il divario scolastico tra classi sociali è rimasto

immutato nonostante le retoriche riformatrici e le innovazioni pedagogiche. La ricerca scientifica del Novecento, in particolare, ha dimostrato che la conoscenza è soggettiva ed è determinante il soggetto in apprendimento e la sua competenza a conoscere. Non si tratta di una rivisitazione della programmazione disciplinare ma di un vero e proprio superamento dei curricula scolastici sequenziali nei quali le conoscenze sono presentate e studiate in ordine gerarchico e organizzate in campi di conoscenze tra loro subordinate. Un esempio di questo paradigma è l'idea che la formazione professionale venga dopo la formazione generale.

Si tratta, invece secondo Bernstein, di sviluppare un sistema in cui le conoscenze si integrano in maniera relazionale in modo che sia il concetto a porsi al di sopra dei contenuti. Un'impostazione che ribalta completamente le tradizionali teorie di insegnamento e che mette in crisi gli insegnanti.

In definitiva le competenze chiave per la "cittadinanza attiva" rappresentano il tentativo di superare la teoria dei curricula, strutturati sulla sequenzialità e sulle discipline, per approdare ad un sistema che, dovendosi coniugare con una programmazione per competenze, dovrà fare i conti proprio con la complessità dei rapporti scuola-extrascuola, disciplinare-interdisciplinare, aula-laboratorio, formale- informale, invertendo la logica del curriculum secondo cui prima si formano le conoscenze e poi si applicano.

È su queste basi che si dovranno ricercare i campi o gli ambiti su cui costruire le competenze del cittadino.

8.4 - Il rapporto tra la costruzione delle competenze del cittadino europeo e le caratteristiche dei sistemi del lavoro, educativi e formativi

Massimo Peron

*Coordinatore Generale e Responsabile della progettazione del CIOFS-FP
Emilia Romagna*

La prima parte del lavoro di gruppo è stata dedicata ad approfondire il contesto attuale e le dinamiche che attraversano i sistemi formativi, educativi e del lavoro e che costituiscono lo sfondo all'interno del quale contestualizzare il tema delle competenze del cittadino europeo.

La riflessione è partita dall'analisi del ruolo dell'Europa nel contesto mondiale a livello sociale, economico e politico alla luce dei processi di globalizzazione e di come i cittadini europei possano assumere un ruolo attivo se in possesso di alcune "competenze chiave di cittadinanza".

In sintesi, i principali elementi emersi e condivisi sono stati i seguenti:

- Europa come società della conoscenza, così come evidenziato dal processo di Lisbona, anche se gli obiettivi in esso prospettati difficilmente potranno essere raggiunti nei tempi stabiliti;
- competitività delle nostre imprese basata sulla qualità delle produzioni e sull'alto grado di valore aggiunto nei termini di conoscenza tecnica e non solo;
- necessità per il cittadino di oggi, prima che del lavoratore, di "apprendere ad apprendere", oggi ormai ritenuta la competenza fondamentale per affrontare attivamente la complessità del quotidiano;
- enormi cambiamenti nell'identità e nel ruolo del lavoratore europeo (soprattutto se giovane), sempre più impegnato in maniera flessibile, prevalentemente nel settore dei servizi e con la necessità di adattarsi in tempi rapidi ai cambiamenti visti non solo come vincolo, ma anche come opportunità;
- enorme sviluppo della tecnologia a tutti i livelli;
- rischi di esclusione ed emarginazione per le cosiddette fasce deboli che nel tempo ricomprendono fasce sempre più ampie di popolazione;
- prevalenza di sistemi di *welfare* attivo che fanno perno sul lavoro e sulla formazione quali strumenti di supporto e di accompagnamento nelle transizioni;
- centralità nei sistemi di sostegno della persona allo sviluppo dell'autonomia e dell'autostima, in una logica di non dipendenza dallo Stato.

In questo quadro, del quale il gruppo ha tratteggiato alcuni elementi, è apparso a tutti evidente che diventa centrale per il cittadino europeo “possedere”, “sviluppare” le cosiddette competenze chiave che consentono alla persona di muoversi con autonomia nella società complessa e di utilizzare al meglio gli strumenti e le opportunità che i moderni sistemi di *welfare* offrono al cittadino.

È ormai fondamentale per il cittadino europeo dotarsi di un patrimonio di competenze, di una “solidità personale” indispensabile per affrontare oggi la complessità.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente ben descrive per i partecipanti al gruppo, questo patrimonio personale e indica ai diversi Paesi Membri una interessante prospettiva di sviluppo per i sistemi nazionali dell'istruzione e della formazione.

La seconda parte della discussione si è centrata su come i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro contribuiscono in maniera diversa e si spera integrata allo sviluppo di queste competenze chiave.

Riportiamo di seguito alcuni punti chiave rilevati per ciascuno dei tre sistemi:

- *sistema della formazione*: lavora ormai in maniera piuttosto generalizzata per competenze, ha sviluppato un'ottima competenza in ordine alla metodologia più idonea per poter sviluppare in maniera personalizzata e attenta ai diversi stili cognitivi le competenze tecnico professionali e di base; manca di sistematicità nello sviluppare conoscenze importanti per la persona; rischia a volte di costruire ottimi progetti formativi ineccepibili dal punto di vista formale, ma che rischiano a volte di non trovare concreta applicazione;
- *sistema istruzione*: è molto centrato su un apprendimento formale delle discipline spesso poco vicine alla realtà sociale e del mondo del lavoro e quindi insignificanti per gli studenti; è ancora molto centrato sull'insegnamento di conoscenze e contenuti; ha scarsa dimestichezza con la progettazione e programmazione didattica per competenze; ha sviluppato poche competenze in ordine alle metodologie didattiche più vicine all'esperienza dello studente e rispettose dei diversi stili di apprendimento; sviluppa percorsi ben strutturati e sistematici nella articolazione;
- *sistema lavoro*: contribuisce in maniera determinante allo sviluppo di competenze professionali, ma anche chiave attraverso il cosiddetto apprendimento non formale; richiede ai giovani buone competenze di base in ingresso sulle quali poter innestare quelle più di carattere professionalizzante; è molto attento, anche se spesso in maniera inconsapevole alla competenza per eccellenza dell'“apprendere ad apprendere”; agisce poco, malvolentieri e con scarsa consapevolezza il proprio ruolo di soggetto formativo importante per le nuove generazioni.

In un contesto così articolato e complesso, nel quale la persona interagisce in maniera molto diversificata con i tre sistemi per l'acquisizione delle competenze chiave, occorre fare molta attenzione a non promuovere percorsi e processi di esclusione sociale nei confronti di chi parte svantaggiato per motivi sociali, familiari ed economici.

Occorre entrare in una prospettiva per la quale sia ben chiaro che le competenze del cittadino europeo devono tendenzialmente essere per tutti. Se le consideriamo come irrinunciabili per il cittadino europeo di oggi e di domani, occorre creare percorsi agevoli tra i sistemi che consentano alla persona (giovane, adulto, anziano) di acquisire attraverso metodi e opportunità diverse una base di competenze di cittadinanza indispensabili. È un principio di democraticità che può essere perseguito solo attraverso una valorizzazione di tutti e tre i sistemi deputati a sviluppare le competenze chiave, ciascuno per la sua specificità e ruolo.

È quello che di fatto stanno facendo diversi paesi europei da alcuni anni (vedi le Riforme dei sistemi educativi in Francia, Germania e Spagna) e che in prospettiva anche l'Italia potrà realizzare attraverso l'introduzione di un Obbligo di Istruzione che sappia valorizzare le differenze tra percorsi scolastici e formativi a fronte di obiettivi comuni e percorsi equivalenti.

La terza parte del lavoro di gruppo invece ha consentito di approfondire alcuni aspetti specifici della discussione più generale.

Riportiamo di seguito i principali punti trattati:

- si è evidenziato un pieno accordo sulla necessità di sviluppare per tutti le competenze chiave fondamentali nel contesto sociale, politico ed economico europeo;
- il sistema della formazione professionale, pur nelle diverse articolazioni regionali, è in grado di contribuire al raggiungimento delle competenze chiave individuate dal documento europeo, attraverso un approccio epistemologico e metodologico specifico differente da quello più prettamente scolastico centrato sulle discipline e non sulle competenze;
- importante in questo quadro di integrazione tra i sistemi per sviluppare competenze chiave, il rapporto tra sistema della FP e sistema scolastico, che può prevedere diversi modelli operativi (così come evidenziato dai rappresentanti delle diverse regioni), ma che comunque sia deve passare da un rapporto di subordinazione a relazioni e collaborazioni basate sul mutuo riconoscimento;
- per poter realmente e democraticamente permettere a tutti di raggiungere le competenze chiave europee, è necessario promuovere il pluralismo dell'offerta formativa, offrire cioè al cittadino, in particolare se minore, diverse opportunità, diverse strade e approcci che portano comunque ad uno "zoccolo duro" di competenze considerate irrinunciabili per ogni cittadino italiano ed europeo;

- al centro della riflessione deve stare la persona e non i sistemi. È la persona protagonista centrale, i sistemi devono essere a servizio del cittadino e contribuire in maniera semplice e chiara a trovare a ciascuno la strada giusta per esprimere le proprie potenziali, attitudini e desideri;
- centrale diventa quindi il tema della prevenzione della dispersione (soprattutto nelle regioni del Sud) scolastica e formativa che, a detta dei partecipanti del gruppo, può trovare concreta applicazione nella pluralità dell'offerta formativa finalizzata al raggiungimento di competenze chiave minime comuni per tutti i cittadini;
- una riflessione approfondita è stata dedicata al sistema lavoro e alle modalità attraverso le quali oggi contribuisce allo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza europea. Le esperienze portate dai diversi partecipanti evidenziano una certa difficoltà da parte delle imprese di agire in maniera consapevole il proprio ruolo formativo inteso in senso ampio e non solo finalizzato alle proprie esigenze. Sia a livello di apprendistato che nel caso della formazione continua e permanente, l'impresa non è disponibile a dedicare tempo e risorse alla formazione del proprio personale, soprattutto nelle dimensioni non legate allo specifico processo lavorativo. Molta strada occorre percorrere perché il sistema delle imprese si possa riappropriare di un fondamentale ruolo formativo nella nostra società e possa contribuire attivamente alla crescita umana e professionale delle persone. Anche in tal senso la formazione professionale può fare molto sul piano culturale, affiancando l'impresa nel processo di responsabilizzazione e di acquisizione di un ruolo attivo di sistema nello sviluppo delle competenze chiave per la cittadinanza europea. Poter contare in prospettiva come sistema su cittadini europei formati e attenti alla propria crescita personale e professionale è in fondo un vantaggio anche per l'impresa che così può acquisire nel tempo quel capitale umano indispensabile per poter competere sui mercati internazionali con paesi più attenti del nostro a valorizzare in senso ampio le proprie risorse umane.

PARTE IV



9. BIBLIOGRAFIA/SITOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

FONDAZIONE CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2007*, Roma, FrancoAngeli, 2007.

MALIZIA G., PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP della Sicilia. Rapporto di ricerca* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP, 2007

COLASANTO M., LODIGIANI R., *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP, 2007.

SVIMEZ Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno, *Rapporto Svimez 2007 sull'economia del Mezzogiorno*, Il Mulino, 2007.

Rosangela Lodigiani

ACCORNERO A., *Il lavoro tra la rigidità e la flessibilità. E Poi?*, in «Sociologia del lavoro», 100, 2005.

AMBROSINI M., BECCALLI B., *Introduzione*, in *Lavoro e nuova cittadinanza*, in «Sociologia del Lavoro», 80, pp. 7-28, 2000.

BARBIER J.C., *Activation policies: a comparative perspective*, in SERRANO PASCUAL A. (Ed.), *Are Activation Policies Converging in Europe? The European Employment Strategies for Young People*, Etui, Bruxelles, 2004.

Beck U., *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Einaudi, Torino, 2000.

BONVIN J. M., FARVAQUE N., *Occupabilità e capability: il ruolo delle agenzie locali nell'attuazione delle politiche sociali*, in «La Rivista delle Politiche Sociali», n. 1, 2005.

BOSI P., *Politica dei redditi e riforme del Welfare*, in «Diritto delle relazioni industriali», n. 1, 2003.

BUSILACCHI G., *Nuovo welfare e capacità dei soggetti*, in «Stato e mercato» 76, 2006.

CASTEL R., *L'insicurezza sociale. Cosa significa essere protetti?*, Einaudi, Torino, 2004.

ESPING-ANDERSEN G., *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Il Mulino, Bologna, 2000.

- COLASANTO M., *I significati della formazione professionale*, in «Professionalità», n. 5, 2000.
- DAHRENDORF R., *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- ESPING ANDERSEN G., *I fondamenti sociali delle economie postindustriali*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- FERRERA M., *Le trappole del welfare. Uno stato sociale sostenibile per l'Europa del XXI secolo*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- GIDDENS A., *La terza via. Manifesto per la rifondazione della socialdemocrazia*, Il Saggiatore, Milano, 1999.
- HEMERIJCK A., *Come cambia il modello sociale europeo*, in «Stato e Mercato», 65, pp. 191-235, 2002.
- LODIGIANI R., *Lavoro, Welfare, Formazione*, in «Studi di sociologia», n. 3, 2007.
- NALDINI M., *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*, Carocci, Roma, 2006.
- PACI M., *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- RANCI G., *Le nuove disuguaglianze sociali in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- RULLANI E., *Economia della conoscenza. Economia e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.
- SENNETT R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- VANDENBROUCKE F., *The Active Welfare State. A European ambition*, Lecture Den Uyl, Amsterdam, 13 december 1999.

Bruno Losito

- INVALSI (Ed.), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando editore, 2007.
- Project on "Education for Democratic Citizenship": Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15-17 October 2000*, Strasbourg, Council of Europe, 15 November 2000, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 40.
- EURYDICE, *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, Eurydice, 2005.

BÎRZÉA C., *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*, Strasbourg, Council of Europe, 20 June 2000, Doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 21.

HARRISON C., BAUMGARTL B., *Stocktaking Research on Policies on Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in South-East Europe*, Strasbourg, Council of Europe, 8 February 2002, Doc. DGIV/EDU/CIT (2001) 45 Final.

All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies, Strasbourg, Council of Europe.

TORNEY-PURTA J., LEHMANN R., OSWALD H. AND SCHULZ W., *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, Amsterdam, IEA, 2001.

LOSITO B., *La seconda indagine IEA Civic Education*, in «Cadmò», vol. IX, n. 27, 2001, pp. 35-49.

Giuseppe Roma

Regioni in crescita, Europa in crescita, Quarto Rapporto sulla coesione economica e sociale, Comunicazione della Commissione europea, maggio 2007.

COMMISSIONE EUROPEA, *Special Eurobarometer 273 "European Social Reality"*, 2007

Rilevazione MLPS-ATI "Let it fly", 2006

Domenico Sugamiele

REALE G., *Radici culturali e spirituali dell'Europa, per una rinascita dell' "uomo europeo"*, Cortina, 2003.

MORIN E., *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, 1988.

Paola Nicoletti

A.A.V.V., *Educare alla cittadinanza, prospettive italiane ed europee* (a cura di Petrangeli F.), Biblink editori, Roma, 2003.

CEDEFOP, *Apprendre: une valeur sûre. Evaluation et impact de l'éducation et de la formation. Troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*, Luxembourg, 2006.

MANZELLA A., MELOGRANI P., PACIOTTI E.-RODOTÀ S., *Riscrivere i diritti in Europa*, Il Mulino, Bologna 2001.

NICOLETTI P., *Apprendere sempre*, F. Angeli, Milano 2005.

NICOLETTI P., *1957-2007 Dai Trattati di Roma all'Europa dei cittadini*, F. Angeli, Milano 2007.

SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando editore, Roma 2003.

Comitato economico e sociale europeo, Parere sul tema *Accrescere la visibilità e l'efficacia della cittadinanza europea*, in G.U. dell'Unione europea C 318 del 23 dicembre 2006.

Commissione delle Comunità europee, Comunicazione *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23 novembre 2006, COM (2006) 614 def.

Commissione delle Comunità europee, *Quarta relazione sulla cittadinanza dell'Unione (1 maggio 2001-30 aprile 2004)* COM (2004) 695 def.

Consiglio europeo, *Programma sulla promozione della cittadinanza attiva europea (partecipazione civica)*, adottato con decisione 2004/100 in G.U.C.E. L 30 del 4 febbraio 2004

Consiglio europeo, *Decisione del 19 aprile 2007 che istituisce il programma specifico «Diritti fondamentali e cittadinanza» per il periodo 2007-2013 come parte del programma generale «Diritti fondamentali e giustizia» (2007/252/GAI)* in G.U. dell'Unione europea L 110 del 27 aprile 2007

Parlamento europeo e Consiglio, *Proposta di Decisione che istituisce, per il periodo 2007-2013, il programma Cittadini per l'Europa mirante a promuovere la cittadinanza europea attiva (presentata dalla Commissione) COM (2005) 116 def. 2005/0041 (COD)*.

Parlamento europeo e Consiglio, *Decisione 1904/06/CE che istituisce per il 2007-2013 il Programma Europa per i cittadini*, in G.U. dell'Unione europea L 378 del 27 dicembre 2006.

Parlamento europeo e Consiglio, *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in G.U. dell'Unione europea L 394 del 30 dicembre 2006.

SITOGRAFIA

Competenze del Cittadino Europeo a Confronto

EUROPA - *Il Portale dell'Unione Europea*

Dal sito ufficiale dell'Unione Europea un portale per i giovani, utile a far comprendere e a promuovere i nuovi concetti di cittadinanza attiva e di competenze europee del cittadino.

Indirizzo Internet: http://europa.eu/youth/index.cfm?l_id=IT.

EUROPEAN COMMISSION - *Education and Training*

Sito della Direzione Generale Istruzione e formazione della Commissione Europea.

Indirizzo Internet: http://ec.europa.eu/education/index_en.html.

CONSIGLIO D'EUROPA

Sito del Consiglio d'Europa dove è possibile leggere e consultare materiali e documenti in lingua inglese e francese relativi al progetto "Educazione alla cittadinanza democratica".

Indirizzo Internet: http://www.coe.int/T/dg4/education/edc/default_EN.asp?.

EACEA - *Education, Audiovisual & Culture Executive Agency*

Il sito dell'EACEA propone una guida dettagliata al programma "Europa dei cittadini 2007-2013" in formato Acrobat per promuovere la Cittadinanza Attiva e per analizzare le competenze del cittadino da cui parte la discussione del Seminario Europa.

Indirizzo Internet: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/guide/documents/programme_guide_it.pdf.

CITTADINANZA EUROPEA

Il sito "Cittadinanza europea" promuove l'identità europea, con una particolare attenzione al mondo della scuola. A partire dal Trattato sull'Unione europea.

Indirizzo Internet: www.cittadinanzaeuropea.net/.

QSN 2007-2013 - *Quadro Strategico Nazionale 2007-2013*

Sito del MEF, che informa circa il Quadro Strategico Nazionale che l'Italia ha presentato all'Unione Europea con l'obiettivo di indirizzare le risorse che la politica di coesione destinerà al nostro Paese, sia nelle aree del Mezzogiorno sia in quelle del Centro-Nord.

Indirizzo Internet: <http://www.dps.mef.gov.it/qsn/qsn.asp>.

MINISTERO DEL LAVORO

Il portale EuropaLavoro, all'interno del sito del Ministero del Lavoro, propone un articolo che spiega le funzioni e l'utilizzo del Libretto Formativo del Cittadino, strumento per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori, nonché le competenze da essi acquisite in ogni ambito della vita sociale.

Indirizzo Internet:

<http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneCittadini/Formarsi/FormazionePermanente/Libretform.htm>.

INVALSI - *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione*

L'INVALSI pubblica sul suo sito, nell'ambito del progetto OCSE "PISA 2006 - Programme for International Student Assessment", il documento a cura dell'OCSE "Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica", che analizza le competenze di base necessarie allo sviluppo di una cittadinanza attiva proponendo vari esempi di valutazione.

Indirizzo Internet: **http://www.invalsi.it/ric-int/Pisa2006/sito/docs/Quadro_riferimento_PISA2006.pdf**.

INDIRE - *Istituto Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica*

Il sito dell'INDIRE pubblica un interessante articolo riguardante le competenze chiave europee relative all'apprendimento permanente utili ad uno sviluppo della cittadinanza attiva dal quale è possibile scaricare il documento in formato pdf relativo alle raccomandazioni del parlamento e del consiglio europeo in merito a queste competenze.

Indirizzo Internet:

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507>.

EUROMED CARREFOUR SICILIA

Carrefour Europeo Sicilia è una delle 48 Antenne italiane della nuova Rete d'informazione EUROPE DIRECT che rappresenta una rete di informazione tra l'Unione Europea e i cittadini a livello locale.

Indirizzo Internet: **<http://www.carrefoursicilia.it>**.

FORMAZIONE80

Il sito Formazione80 riporta il documento "Agire per l'Istruzione e la Formazione Permanente: Sei Messaggi Chiave" in formato Acrobat, che riassume gli obiettivi necessari allo sviluppo della formazione permanente proponendo vari spunti di

riflessione sui possibili interventi in funzione dello sviluppo di una cittadinanza attiva.

Indirizzo Internet: <http://www.formazione80.it/dwd/memorandum.pdf>.

CITTADINANZATTIVA

Cittadinanzattiva è un movimento di partecipazione civica che promuove la cittadinanza attiva in Italia come presa di coscienza di ciò che accade nella realtà che ci circonda.

Indirizzo Internet: <http://www.cittadinanzattiva.it/content/view/12/36/>.

CAMINA - *Per Città Amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza*

Il sito dell'associazione Camina propone il documento "CITTADINANZA ATTIVA: significato, obiettivo e criteri di valutazione del Programma Comunitario", che si riferisce alle iniziative del Programma "Europa dei cittadini 2007-2013". Il documento analizza nel dettaglio il significato e gli obiettivi del programma e ne valuta le prospettive.

Indirizzo Internet: http://www.camina.it/archivio/cittadinanza_attiva.pdf.



10. ALLEGATI

DECISIONE N. 1904/2006/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 12 dicembre 2006

che istituisce, per il periodo 2007-2013, il programma «Europa per i cittadini» mirante a promuovere la cittadinanza europea attiva

IL PARLAMENTO EUROPEO E IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare gli articoli 151 e 308,

vista la proposta della Commissione europea,

visto il parere del Comitato economico e sociale europeo ⁽¹⁾,

visto il parere del Comitato delle regioni ⁽²⁾,

deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato ⁽³⁾,

considerando quanto segue:

- (1) Il trattato istituisce la cittadinanza dell'Unione, che costituisce un complemento della cittadinanza nazionale dei rispettivi Stati membri. Si tratta di un importante elemento per il rafforzamento e la salvaguardia del processo di integrazione europea.
- (2) La Comunità dovrebbe rendere i cittadini pienamente consapevoli della loro cittadinanza europea, dei vantaggi che essa presenta nonché dei loro diritti e doveri, che devono essere promossi nel rispetto del principio di sussidiarietà e nell'interesse della coesione.
- (3) È particolarmente urgente rendere i cittadini europei pienamente consapevoli della loro cittadinanza dell'Unione europea nel contesto dell'ampia riflessione sul futuro dell'Europa avviato dal Consiglio europeo di Bruxelles del 16 e 17 giugno 2005. Il programma «Europa per i cittadini» dovrebbe pertanto integrare le altre iniziative attuate in tale contesto e non sovrapporsi ad esse.
- (4) Affinché i cittadini diano il loro pieno appoggio all'integrazione europea occorre perciò dare maggiore rilievo ai valori, alla storia e alla cultura che li accomunano come elementi chiave della loro appartenenza ad una società fondata sui principi di libertà, democrazia e rispetto dei diritti dell'uomo, diversità culturale, tolleranza e solidarietà, in conformità della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea ⁽⁴⁾, proclamata il 7 dicembre 2000.

(5) La promozione della cittadinanza attiva costituisce un elemento fondamentale per rafforzare non solo la lotta contro il razzismo, la xenofobia e l'intolleranza, ma anche la coesione e lo sviluppo della democrazia.

(6) Nel contesto della strategia d'informazione e comunicazione dell'Unione europea, occorre garantire un'ampia divulgazione e un elevato impatto delle attività sostenute attraverso il programma.

(7) Per avvicinare l'Europa ai suoi cittadini e permettere a questi di partecipare pienamente alla costruzione di un'Europa sempre più vicina, è necessario rivolgersi a tutti i cittadini e ai residenti legali nei paesi partecipanti e promuovere la loro partecipazione a scambi e ad attività di cooperazione di carattere transnazionale, per contribuire a sviluppare il senso di appartenenza a ideali europei comuni.

(8) Il Parlamento europeo, in una risoluzione del 1988, ha auspicato un grande sforzo per intensificare i contatti tra i cittadini dei diversi Stati membri e ha considerato giustificato e opportuno un sostegno specifico dell'Unione europea alle iniziative di gemellaggio tra città di diversi Stati membri.

(9) Il Consiglio europeo ha rilevato in più occasioni la necessità di avvicinare l'Unione europea e le sue istituzioni ai cittadini degli Stati membri e ha esortato le istituzioni dell'Unione a instaurare e a promuovere un dialogo aperto, trasparente e regolare con la società civile organizzata, favorendo così la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica e ai processi di formazione delle decisioni, sottolineando i valori essenziali comuni ai cittadini europei.

(10) Con la decisione 2004/100/CE del 26 gennaio 2004 che istituisce un programma d'azione comunitaria per la promozione della cittadinanza europea attiva (partecipazione civica) ⁽⁵⁾, il Consiglio ha istituito un programma di azione che ha confermato la necessità di promuovere un dialogo costante con le organizzazioni della società civile e le municipalità e di sostenere la partecipazione attiva dei cittadini.

⁽¹⁾ GU C 28 del 3.2.2006, pag. 29.

⁽²⁾ GU C 115 del 16.5.2006, pag. 81.

⁽³⁾ Parere del Parlamento europeo del 5 aprile 2006 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale), posizione comune del Consiglio del 25 settembre 2006 (non ancora pubblicata nella Gazzetta ufficiale) e posizione comune del Parlamento europeo del 25 ottobre 2006 (non ancora pubblicata nella Gazzetta ufficiale). Decisione del Consiglio dell'11 dicembre 2006.

⁽⁴⁾ GU C 364 del 18.12.2000, pag. 1.

⁽⁵⁾ GU L 30 del 4.2.2004, pag. 6.

- (11) I progetti dei cittadini con valenza transnazionale e inter-settoriale sono strumenti importanti per raggiungere i cittadini e promuovere la consapevolezza europea, l'integrazione politica europea, l'inclusione sociale e la reciproca comprensione.
- (12) Le organizzazioni della società civile a livello europeo, nazionale, regionale e locale sono elementi importanti della partecipazione attiva dei cittadini nella società e contribuiscono a rafforzare tutti gli aspetti della vita pubblica. Esse inoltre fanno da tramite tra l'Europa e i suoi cittadini. Pertanto la loro collaborazione transnazionale dovrebbe essere promossa e incoraggiata.
- (13) I centri di ricerca sulla politica europea possono contribuire con le loro idee e riflessioni al dibattito su scala europea. Inoltre, in quanto legame tra le istituzioni europee e i cittadini, è opportuno sostenere le attività che riflettono il loro impegno nei confronti della costruzione dell'identità e della cittadinanza europea mediante l'istituzione di procedure che prevedano criteri di trasparenza per la promozione di reti di informazione e di scambio.
- (14) Occorre anche proseguire l'azione intrapresa dall'Unione europea nel quadro della decisione 792/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 21 aprile 2004, che istituisce un programma d'azione comunitaria per la promozione degli organismi attivi a livello europeo nel settore della cultura ⁽¹⁾ per la preservazione e la commemorazione dei principali siti ed archivi connessi con le deportazioni, in tal modo, potrà essere mantenuta la consapevolezza dell'intera dimensione e delle tragiche conseguenze della seconda guerra mondiale e potrà essere alimentata la memoria universale, quale strumento per lasciarsi alle spalle il passato e costruire il futuro.
- (15) Nella dichiarazione sullo sport adottata dal Consiglio europeo di Nizza, del 7-9 dicembre 2000, si afferma che «nell'azione che esplica in applicazione delle differenti disposizioni del trattato, la Comunità deve tener conto, anche se non dispone di competenze dirette in questo settore, delle funzioni sociali, educative e culturali dello sport».
- (16) Occorre prestare particolare attenzione all'integrazione equilibrata dei cittadini e delle organizzazioni della società civile di tutti gli Stati membri in progetti e attività transnazionali.
- (17) I paesi candidati e i paesi dell'EFTA parti dell'accordo sullo Spazio economico europeo sono considerati come possibili partecipanti ai programmi comunitari, in base agli accordi conclusi con tali paesi.
- (18) Il Consiglio europeo di Salonicco del 19 e 20 giugno 2003 ha adottato l'«Agenda per i Balcani occidentali: procedere verso l'integrazione europea», che invita i paesi dei Balcani occidentali a partecipare ai programmi e alle agenzie comunitari. Questi paesi dovrebbero pertanto essere considerati come possibili partecipanti ai programmi comunitari.
- (19) Il programma dovrebbe essere oggetto di verifiche regolari e valutazioni indipendenti in cooperazione con la Commissione e gli Stati membri, in modo da permettere gli adattamenti necessari alla corretta applicazione delle misure.
- (20) Le modalità di monitoraggio e valutazione del programma dovrebbero avvalersi di obiettivi e di indicatori specifici, misurabili, realizzabili, pertinenti e corredati di un termine.
- (21) Il regolamento (CE, Euratom) n. 1605/2002 del Consiglio, del 25 giugno 2002, che stabilisce il regolamento finanziario applicabile al bilancio generale delle Comunità europee ⁽²⁾ (qui di seguito: «il regolamento finanziario») e il regolamento (CE, Euratom) n. 2342/2002 della Commissione, del 19 novembre 2002, recante modalità d'esecuzione del regolamento (CE, Euratom) n. 1605/2002 del Consiglio che stabilisce il regolamento finanziario applicabile al bilancio generale delle Comunità europee ⁽³⁾, che tutelano gli interessi finanziari della Comunità, devono essere applicati tenendo conto dei principi della semplicità e della coerenza nella scelta degli strumenti di bilancio, della limitazione del numero di casi in cui la Commissione ha la responsabilità diretta della loro attuazione e gestione, nonché della necessaria proporzionalità tra l'entità delle risorse e l'onere amministrativo connesso al loro impiego.
- (22) Sono altresì necessarie misure per prevenire le irregolarità e le frodi e per recuperare i fondi perduti e quelli versati o utilizzati indebitamente.
- (23) In base al principio di sana gestione finanziaria, l'attuazione del programma può essere semplificata facendo ricorso al finanziamento forfettario, rispetto sia al sostegno concesso ai partecipanti al programma sia al sostegno comunitario per le strutture istituite a livello nazionale per la gestione del programma.
- (24) La presente decisione stabilisce, per tutta la durata del programma, una dotazione finanziaria che costituisce, per l'autorità di bilancio nel quadro della procedura di bilancio annuale, il riferimento principale, ai sensi del punto 37 dell'accordo interistituzionale del 17 maggio 2006 tra il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione sulla disciplina di bilancio e la sana gestione finanziaria ⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ GU L 248 del 16.9.2002, pag. 1.

⁽²⁾ GU L 357 del 31.12.2002, pag. 1. Regolamento modificato da ultimo dal regolamento (CE, Euratom) n. 1248/2006 della Commissione (GU C 227 del 19.8.2006, pag. 3).

⁽³⁾ GU C 139 del 14.6.2006, pag. 1.

⁽⁴⁾ GU L 138 del 30.4.2004, pag. 40.

- (25) Poiché gli obiettivi della presente decisione non possono essere realizzati in misura sufficiente dagli Stati membri e possono dunque, per la natura transazionale e multilaterale delle azioni e delle misure del programma, essere realizzati meglio a livello comunitario, la Comunità può intervenire in base al principio di sussidiarietà sancito dall'articolo 5 del trattato. La presente decisione si limita a quanto è necessario per conseguire tali obiettivi in ottemperanza al principio di proporzionalità enunciato nello stesso articolo.
- (26) Le misure necessarie per l'attuazione della presente decisione dovrebbero essere adottate conformemente alla decisione 1999/468/CE del Consiglio, del 28 giugno 1999, recante modalità per l'esercizio delle competenze di esecuzione conferite alla Commissione (*).
- (27) È necessario adottare disposizioni transitorie per monitorare le azioni iniziate prima del 31 dicembre 2006 in applicazione della decisione 2004/100/CE.
- a) avvicinare tra loro le persone appartenenti alle comunità locali di tutta Europa, perché possano condividere e scambiare esperienze, opinioni e valori, trarre insegnamento dalla storia e operare per costruire il futuro;
- b) promuovere le iniziative, i dibattiti e la riflessione in materia di cittadinanza europea e democrazia, valori condivisi, storia e cultura comuni, grazie alla cooperazione all'interno delle organizzazioni della società civile a livello europeo;
- c) avvicinare l'Europa ai suoi cittadini, promuovendo i valori e le realizzazioni dell'Europa e preservando la memoria del passato europeo;
- d) favorire l'interazione tra i cittadini e le organizzazioni della società civile di tutti i paesi partecipanti, contribuendo al dialogo interculturale e mettendo in evidenza la diversità e l'unità dell'Europa, con un'attenzione particolare per le attività volte a promuovere più stretti contatti tra i cittadini degli Stati membri dell'Unione europea nella sua composizione al 30 aprile 2004 e quelli degli Stati membri che hanno aderito all'Unione europea dopo tale data.

DECIDONO:

Articolo 1

Oggetto e campo d'applicazione del programma

- La presente decisione istituisce il programma «Europa per i cittadini» (in appresso: il programma) per il periodo dal 1° gennaio 2007 al 31 dicembre 2013.
- Il programma contribuisce al conseguimento dei seguenti obiettivi generali:
 - dare ai cittadini la possibilità di interagire e partecipare alla costruzione di un'Europa sempre più vicina, democratica e proiettata verso il mondo, unita nella sua diversità culturale e da questa arricchita, sviluppando così la cittadinanza dell'Unione europea;
 - sviluppare un sentimento d'identità europea, fondata su valori, storia e cultura comuni;
 - promuovere un sentimento di appartenenza all'Unione europea da parte dei suoi cittadini;
 - migliorare la tolleranza e la comprensione reciproca dei cittadini europei rispettando e promuovendo la diversità culturale e linguistica, contribuendo nel contempo al dialogo interculturale.

Articolo 2

Obiettivi specifici del programma

Il programma persegue i seguenti obiettivi specifici, in linea con gli obiettivi fondamentali del trattato, che sono realizzati su base transazionale:

(*) GU L 184 del 17.7.1999, pag. 23. Decisione modificata dalla decisione 2006/512/CE (GU L 200 del 22.7.2006, pag. 11).

Articolo 3

Azioni

- Gli obiettivi del programma sono perseguiti sostenendo le azioni qui di seguito elencate, descritte in modo dettagliato nella parte I dell'allegato:
 - Cittadini attivi per l'Europa, comprendente:
 - gemellaggio di città;
 - progetti dei cittadini e misure di sostegno.
 - Una società civile attiva in Europa, comprendente:
 - sostegno strutturale ai centri di ricerca sulle politiche europee (gruppi di riflessione);
 - sostegno strutturale alle organizzazioni della società civile a livello europeo;
 - sostegno a progetti promossi da organizzazioni della società civile.
 - Insieme per l'Europa, comprendente:
 - eventi di grande visibilità, come commemorazioni, premi, manifestazioni artistiche, conferenze su scala europea;
 - studi, indagini e sondaggi d'opinione;
 - strumenti d'informazione e di diffusione.

d) Memoria europea attiva, comprendente:

- preservazione dei principali siti ed archivi connessi con le deportazioni e commemorazione delle vittime.

2. Per ogni azione può essere data priorità all'integrazione equilibrata dei cittadini e delle organizzazioni della società civile di tutti gli Stati membri, come prevede l'obiettivo specifico di cui all'articolo 2, lettera d).

Articolo 4

Forma delle misure comunitarie

1. Le misure comunitarie possono avere la forma di convenzioni di sovvenzione o di contratti di appalto.

2. Le sovvenzioni comunitarie possono essere concesse secondo forme e accordi specifici, quali sovvenzioni di funzionamento, sovvenzioni di azioni, borse di studio e premi.

3. I contratti d'appalto riguarderanno l'acquisto di servizi, quali l'organizzazione di manifestazioni, studi e ricerche, strumenti d'informazione e di diffusione, monitoraggio e valutazione.

4. Possono fruire di una sovvenzione comunitaria solo i soggetti in possesso dei requisiti di cui alla parte II dell'allegato.

Articolo 5

Partecipazione al programma

Possono partecipare al programma i seguenti paesi (in appresso denominati «paesi partecipanti»):

- a) gli Stati membri;
- b) i paesi dell'EFTA parti dell'accordo sullo Spazio economico europeo, conformemente alle disposizioni di tale accordo;
- c) i paesi candidati per i quali è in atto una strategia di preadesione, conformemente ai principi generali e alle condizioni e modalità generali stabiliti dagli accordi quadro conclusi con tali paesi ai fini della loro partecipazione ai programmi comunitari;
- d) i paesi dei Balcani occidentali, secondo le modalità da definire con questi paesi nell'ambito degli accordi quadro sui principi generali della loro partecipazione ai programmi comunitari.

Articolo 6

Accesso al programma

Il programma è accessibile a tutti i soggetti che promuovono la cittadinanza europea attiva, in particolare alle autorità e organizzazioni locali, ai centri di ricerca sulle politiche europee (gruppi di riflessione), ai gruppi di cittadini e ad altre organizzazioni della società civile.

Articolo 7

Cooperazione con le organizzazioni internazionali

Il programma può comprendere attività in comune e innovative nel settore della cittadinanza europea attiva svolte con organizzazioni internazionali prestigiose, quali il Consiglio d'Europa e l'Unesco, sulla base di contributi comuni e conformemente al regolamento finanziario e alle norme proprie di ogni istituzione od organizzazione.

Articolo 8

Disposizioni di attuazione

1. La Commissione adotta le disposizioni necessarie per l'attuazione del programma secondo le modalità specificate nell'allegato.

2. Le disposizioni seguenti sono adottate secondo la procedura di cui all'articolo 9, paragrafo 2:

- a) le modalità di attuazione del programma, compresi il piano di lavoro annuale, i criteri e le procedure di selezione;
- b) l'equilibrio generale tra le varie azioni del programma;
- c) le procedure di monitoraggio e di valutazione del programma;
- d) il sostegno finanziario (importo, durata, distribuzione e beneficiari) fornito dalla Comunità in relazione a tutte le sovvenzioni di funzionamento, agli accordi di gemellaggio pluriennali di cui all'azione 1 ed agli eventi di grande visibilità di cui all'azione 3.

3. Tutte le altre disposizioni necessarie per l'attuazione del programma sono adottate secondo la procedura di cui all'articolo 9, paragrafo 3.

4. Nell'ambito della procedura di cui al paragrafo 2, la Commissione può stabilire indirizzi per ogni azione definita nell'allegato, allo scopo di adattare il programma ai mutamenti delle priorità nel campo della cittadinanza europea attiva.

Articolo 9

Comitato

1. La Commissione è assistita da un comitato.

2. Nei casi in cui è fatto riferimento al presente paragrafo, si applicano gli articoli 4 e 7 della decisione 1999/468/CE, tenendo conto delle disposizioni dell'articolo 8 della stessa.

Il periodo di cui all'articolo 4, paragrafo 3 della decisione 1999/468/CE è fissato a due mesi.

3. Nei casi in cui è fatto riferimento al presente paragrafo, si applicano gli articoli 3 e 7 della decisione 1999/468/CE, tenendo conto delle disposizioni dell'articolo 8 della stessa.

4. Il comitato adotta il proprio regolamento interno.

Articolo 10

Coerenza con altri strumenti della Comunità e dell'Unione europea

1. La Commissione assicura la coerenza e la complementarità tra il presente programma e gli strumenti in altri settori d'azione della Comunità, in particolare l'istruzione, la formazione professionale, la cultura, la gioventù, lo sport, l'ambiente, il settore dell'audiovisivo e i media, i diritti e le libertà fondamentali, l'inclusione sociale, l'uguaglianza tra i sessi, la lotta contro ogni forma di discriminazione, razzismo e xenofobia, la ricerca scientifica, la società dell'informazione e l'azione esterna della Comunità, in particolare a livello di politica europea di vicinato.

2. Il programma può condividere risorse con altri strumenti della Comunità e dell'Unione europea per realizzare azioni che perseguono gli obiettivi comuni al programma e a tali altri strumenti.

Articolo 11

Risorse di bilancio

1. La dotazione finanziaria per l'attuazione del presente programma, per il periodo di cui all'articolo 1, è fissata a 215 milioni di EUR.

2. Gli stanziamenti annuali sono autorizzati dall'autorità di bilancio nei limiti del quadro finanziario.

Articolo 12

Disposizioni finanziarie

1. Il sostegno finanziario prende la forma di sovvenzioni a persone giuridiche. In funzione della natura dell'azione e dell'obiettivo perseguito possono essere concesse sovvenzioni a persone fisiche.

2. La Commissione può assegnare premi a persone fisiche o giuridiche per azioni o progetti realizzati nel quadro del programma.

3. A norma dell'articolo 181 del regolamento (CE, Euratom) n. 2342/2002, e secondo la natura dell'azione, possono essere autorizzati finanziamenti forfettari e/o il ricorso a tabelle di costi unitari.

4. Può essere autorizzato un cofinanziamento in natura.

5. La Commissione può decidere, in considerazione delle caratteristiche dei beneficiari e della natura delle azioni, di esentare dalla verifica delle competenze e qualificazioni professionali richieste per realizzare l'azione o il programma di lavoro proposti.

6. La quantità di informazioni che il beneficiario dovrà fornire può essere limitata per le sovvenzioni di importo limitato.

7. In casi specifici, come la concessione di una sovvenzione di importo limitato, il beneficiario non è necessariamente tenuto a dimostrare il possesso della capacità finanziaria richiesta per realizzare il progetto o il programma di lavoro previsto.

8. Le sovvenzioni di funzionamento concesse nel quadro del programma agli organismi che perseguono uno scopo d'interesse generale europeo, come definiti all'articolo 162 del regolamento (CE, Euratom) n. 2342/2002, non hanno automaticamente un carattere depressivo in caso di rinnovo.

Articolo 13

Tutela degli interessi finanziari della Comunità

1. La Commissione provvede affinché, quando sono realizzate azioni finanziate nel quadro della presente decisione, gli interessi finanziari della Comunità siano tutelati dall'applicazione di misure preventive contro la frode, la corruzione e qualsiasi altra attività illegale, mediante controlli efficaci e mediante il recupero degli importi indebitamente versati e, quando sono constatate irregolarità, con l'applicazione di sanzioni efficaci, proporzionate e dissuasive, conformemente alle disposizioni del regolamento (CE, Euratom) n. 2988/95 del Consiglio, del 18 dicembre 1995, relativo alla tutela degli interessi finanziari della Comunità⁽¹⁾, del regolamento (Euratom, CE) n. 2185/96 del Consiglio, dell'11 novembre 1996, relativo ai controlli e alle verifiche sul posto effettuati dalla Commissione ai fini della tutela degli interessi finanziari della Comunità europee contro le frodi e altre irregolarità⁽²⁾ e del regolamento (CE) n. 1073/1999 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 maggio 1999, relativo alle indagini svolte dall'Ufficio per la lotta antifrode (OLAF)⁽³⁾.

2. Per le azioni comunitarie finanziate nel quadro del programma, si intende per irregolarità di cui all'articolo 1, paragrafo 2 del regolamento (CE, Euratom) n. 2988/95 qualsiasi violazione di una disposizione del diritto comunitario o qualsiasi inadempimento di un obbligo contrattuale derivante da un'azione o un'omissione di un operatore economico che abbia o possa avere come conseguenza, a causa di una spesa indebita, un pregiudizio al bilancio generale dell'Unione o ai bilanci gestiti dalle Comunità.

⁽¹⁾ GUL 312 del 23.12.1995, pag. 1.

⁽²⁾ GUL 292 del 15.11.1996, pag. 2.

⁽³⁾ GUL 136 del 31.5.1999, pag. 1.

3. La Commissione riduce, sospende o recupera l'importo dell'aiuto finanziario erogato a favore di un'azione se accerta irregolarità, compresa l'inosservanza delle disposizioni della presente decisione o della decisione individuale o del contratto o della convenzione che assegnano l'aiuto finanziario in questione, o qualora risulti che, senza che sia stata chiesta l'approvazione della Commissione, ad un'azione sono state apportate modifiche incompatibili con la natura o con le condizioni d'attuazione del progetto.

4. Qualora non siano state rispettate le scadenze o qualora la realizzazione di un'azione giustifichi solo una parte del sostegno finanziario concesso, la Commissione invita il beneficiario a comunicarle le sue osservazioni entro il termine stabilito. Qualora il beneficiario non fornisca spiegazioni adeguate, la Commissione può annullare il sostegno finanziario residuo e procedere al recupero delle somme già erogate.

5. Tutti gli importi indebitamente versati sono restituiti alla Commissione. Gli importi non restituiti a tempo debito sono maggiorati dei relativi interessi di mora, alle condizioni stabilite dal regolamento finanziario.

Articolo 14

Monitoraggio e valutazione

1. La Commissione assicura un monitoraggio regolare del programma. I risultati del processo di monitoraggio e di valutazione sono utilizzati nell'attuazione del programma. Il monitoraggio comprende in particolare la stesura delle relazioni di cui al paragrafo 3, lettere a) e c).

Gli obiettivi specifici possono essere riveduti conformemente all'articolo 251 del trattato.

2. La Commissione assicura una valutazione regolare, esterna e indipendente del programma e informa regolarmente il Parlamento europeo.

3. La Commissione presenta al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni:

- a) una relazione intermedia di valutazione sui risultati ottenuti e sugli aspetti qualitativi e quantitativi dell'attuazione del programma entro il 31 dicembre 2010;
- b) una comunicazione sulla continuazione del programma entro il 31 dicembre 2011;
- c) una relazione di valutazione ex-post entro il 31 dicembre 2015.

Articolo 15

Disposizione transitoria

Per le azioni iniziate prima del 31 dicembre 2006 sulla base della decisione 2004/100/CE continuano a valere, fino al loro completamento, le disposizioni di tale decisione.

Conformemente all'articolo 18 del regolamento finanziario, gli stanziamenti corrispondenti alle entrate con destinazione specifica provenienti dalla restituzione di somme indebitamente pagate in virtù della decisione 2004/100/CE possono essere assegnati al programma.

Articolo 16

Entrata in vigore

La presente decisione entra in vigore il giorno successivo alla pubblicazione nella *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.

Essa è applicabile a decorrere dal 1° gennaio 2007.

Fatto a Strasburgo, addì 12 dicembre 2006

Per il Parlamento europeo

Il Presidente

Josep BORRELL FONTELLES

Per il Consiglio

Il Presidente

Mauri PEKKARINEN

ALLEGATO

L DESCRIZIONE DELLE AZIONI

Informazioni complementari sull'accesso al programma

Le organizzazioni della società civile di cui all'articolo 6 includono, tra l'altro, i sindacati, gli istituti di istruzione e le organizzazioni attive nel settore del volontariato e dello sport dilettantistico.

AZIONE 1: cittadini attivi per l'Europa

Questa azione costituisce la parte del programma imperniata in modo specifico su attività che coinvolgono i cittadini. Si tratta di attività che rientrano nei seguenti due tipi di misure:

Gemellaggio di città

Questa misura riguarda attività che comportano o promuovono scambi diretti tra cittadini europei attraverso la loro partecipazione ad iniziative attuate nel quadro del gemellaggio di città. Queste attività possono avere un carattere specifico o pilota, o prendere la forma di accordi strutturati, pluriennali, tra più partner, rispondenti a una strategia prestabilita e comprendenti una serie di attività, che vanno da riunioni di cittadini a conferenze o seminari specifici su argomenti d'interesse comune, con le relative pubblicazioni, organizzati nel quadro di attività di gemellaggio di città. Questa misura contribuirà attivamente a rafforzare la conoscenza e la comprensione reciproche tra i cittadini e tra le culture.

Per gli anni 2007, 2008 e 2009 un sostegno strutturale può essere fornito direttamente al Consiglio dei comuni e delle regioni d'Europa (CCRE), un organismo che persegue un obiettivo d'interesse generale europeo, attivo nel campo dei gemellaggi di città.

Progetti dei cittadini e misure di sostegno

Saranno sostenuti svariati progetti di carattere transnazionale e intersetoriale in cui intervengano direttamente i cittadini. Sarà attribuita priorità ai progetti intesi ad incoraggiare la partecipazione a livello locale. Questi progetti, dimensione e oggetto dei quali dipenderanno dall'evoluzione della società, esploreranno, in modi innovativi, le possibili risposte ai bisogni individuali. Sarà incoraggiato il ricorso a nuove tecnologie, in particolare alle tecnologie della società dell'informazione (TSI). Questi progetti riuniranno cittadini provenienti da diversi orizzonti, che agrano insieme o discuteranno di questioni europee comuni, sviluppando così la comprensione reciproca e la sensibilizzazione al processo dell'integrazione europea.

Per migliorare il gemellaggio di città e i progetti dei cittadini è anche necessario attuare misure di sostegno per lo scambio delle migliori pratiche, mettere in comune le esperienze dei soggetti interessati ai livelli locale e regionale, compresi i pubblici poteri, e sviluppare nuove competenze, ad esempio attraverso la formazione.

Indicativamente, almeno il 45 % del bilancio totale assegnato al programma sarà destinato a questa azione.

AZIONE 2: una società civile attiva in Europa

Sostegno strutturale ai centri di ricerca sulle politiche europee (gruppi di riflessione)

Gli organismi che sviluppano nuove idee e riflessioni sulle questioni europee sono importanti interlocutori istituzionali, che possono offrire indicazioni intersettoriali strategiche indipendenti alle istituzioni dell'Unione europea e contribuire al dibattito, in particolare sulla cittadinanza dell'Unione europea e sui valori e sulle culture europee. Questa misura mira a rafforzare la capacità istituzionale di organismi che sono rappresentativi, portatori di un effettivo valore aggiunto europeo, in grado di produrre rilevanti effetti moltiplicatori e di cooperare con altri soggetti a cui il programma si rivolge. Il rafforzamento delle reti transeuropee costituisce in questo campo un elemento importante. Le sovvenzioni possono essere concesse sulla base di un programma di lavoro pluriennale che comprenda una serie di temi o attività.

Per gli anni 2007, 2008 e 2009 un sostegno strutturale può essere fornito direttamente all'associazione «Groupement d'études et de recherches sur l'Europe» e «Allstiftung für Europäische Politik», organismi che perseguono un obiettivo d'interesse generale europeo.

Sostegno strutturale alle organizzazioni della società civile a livello europeo

Le organizzazioni della società civile costituiscono un elemento importante delle attività nel campo civico, dell'istruzione, culturale e politico per la partecipazione alla società. Esse sono necessarie e dovrebbero essere capaci di agire e cooperare a livello europeo. Dovrebbero inoltre poter partecipare alla formulazione di linee programmatiche attraverso la consultazione. Questa misura darà loro la capacità e la stabilità necessarie per agire in modo transettoriale e orizzontale e per fungere da catalizzatore transnazionale per i loro membri e per la società civile a livello europeo, contribuendo in tal modo alla realizzazione degli obiettivi del programma. Il rafforzamento delle reti transeuropee e delle associazioni europee costituisce in questo campo un elemento importante. Le sovvenzioni possono essere concesse sulla base di un programma di lavoro pluriennale che comprenda una serie di temi o attività.

Per gli anni 2007, 2008 e 2009 un sostegno strutturale può essere fornito direttamente a tre organismi che perseguono un obiettivo d'interesse generale europeo: la Piattaforma delle organizzazioni non governative sociali europee, il Movimento europeo e il Consiglio europeo per i rifugiati e gli esuli.

Sostegno a progetti promossi da organizzazioni della società civile

Le organizzazioni della società civile, a livello locale, regionale o nazionale o europeo, possono mobilitare i cittadini o rappresentarne gli interessi, mediante dibattiti, pubblicazioni, azioni di sensibilizzazione e altri progetti transnazionali concreti. Introdurre o sviluppare la dimensione europea nelle loro attività permetterà alle organizzazioni della società civile di rafforzare le proprie capacità e raggiungere un pubblico più ampio. Una cooperazione diretta tra le organizzazioni della società civile di vari Stati membri contribuirà alla comprensione reciproca di culture e punti di vista diversi, nonché all'individuazione di preoccupazioni e valori comuni. Questo potrà avvenire per mezzo di singoli progetti, ma una strategia a lungo termine avrà maggiore efficacia e permetterà di creare reti e di sinergie.

Indicativamente, circa il 31 % del bilancio totale assegnato al programma sarà destinato a questa azione.

AZIONE 3: insieme per l'Europa

Eventi di grande visibilità

Saranno sostenuti nel quadro di questa misura eventi, organizzati dalla Commissione europea, se del caso in cooperazione con gli Stati membri o altri partner prestigiosi, che siano di una dimensione e di una portata rilevanti, abbiano una risonanza presso i popoli d'Europa, contribuiscano a rafforzare il loro senso d'appartenenza ad una stessa comunità, accrescano la loro consapevolezza della storia, delle realizzazioni e dei valori dell'Unione europea, li rendano partecipi del dialogo interculturale e contribuiscano allo sviluppo della loro identità europea.

Queste manifestazioni possono consistere nella commemorazione di avvenimenti storici, nella celebrazione di realizzazioni europee, in manifestazioni artistiche, in azioni di sensibilizzazione su temi specifici, in conferenze su scala europea e nell'assegnazione di premi destinati a mettere in luce realizzazioni di rilievo. Sarà incoraggiato il ricorso a nuove tecnologie, in particolare alle TSI.

Studi

Al fine di migliorare la comprensione della cittadinanza attiva a livello europeo, la Commissione effettuerà studi, indagini e sondaggi d'opinione.

Strumenti d'informazione e di diffusione

La centralità riconosciuta ai cittadini e la diversità delle iniziative in materia di cittadinanza attiva implicano l'esigenza di fornire, tramite un portale Internet e altri strumenti, ampie informazioni sulle varie attività del programma, su altre azioni europee in relazione con la cittadinanza e su altre iniziative in questo settore.

Per gli anni 2007, 2008 e 2009 un sostegno strutturale può essere fornito direttamente all'Association Jean Monnet, al «Centre européen Robert Schuman» e alle «Cité d'Europe» federate sul piano nazionale ed europeo, organismi che perseguono un obiettivo d'interesse generale europeo.

Indicativamente, circa il 10 % del bilancio totale assegnato al programma sarà destinato a questa azione.

AZIONE 4: memoria europea attiva

Potranno essere sostenuti a titolo della presente azione progetti dei seguenti tipi:

- progetti volti a preservare i principali siti e memoriali connessi con le deportazioni di massa, gli ex campi di concentramento ed altri luoghi di martirio e di sterminio su larga scala di civili da parte dei nazisti nonché gli archivi che documentano tali tragedie, e a conservare la memoria delle vittime e di quanti, in condizioni estreme salvarono loro simili dall'olocausto;
- progetti volti a commemorare le vittime degli stermini e delle deportazioni di massa connessi con lo stalinismo e a preservare i memoriali e gli archivi che documentano tali tragedie.

Circa il 4 % del bilancio totale assegnato al programma sarà destinato a questa azione.

II. GESTIONE DEL PROGRAMMA

La realizzazione del programma sarà guidata dai principi di trasparenza e di apertura ad un'ampia gamma di organizzazioni e di progetti. Di conseguenza, i progetti e le attività saranno scelti, di norma, mediante inviti a presentare proposte. Deroghe saranno possibili soltanto in casi molto particolari e in piena conformità all'articolo 168, paragrafo 1, lettere c) e d), del regolamento (CE, Euratom) n. 2342/2002.

Il programma applicherà il principio delle partnership pluriennali basate su obiettivi concordati, fondandosi sull'analisi dei risultati, per garantire vantaggi reciproci alla società civile e all'Unione europea. La durata massima del finanziamento stanziato sulla base di una convenzione unica di sovvenzione a titolo del programma è limitata a tre anni.

Per alcune azioni potrà essere necessario adottare una gestione indiretta centralizzata da parte di un'agenzia esecutiva o, in particolare per l'azione 1, da parte di agenzie nazionali.

Tutte le azioni saranno realizzate su base transnazionale e promuoveranno la mobilità dei cittadini e delle idee nell'Unione europea.

La creazione di reti e la ricerca di effetti moltiplicatori, compreso il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), costituiranno elementi importanti e si rifletteranno nel tipo di attività svolta e nella varietà delle organizzazioni interessate. Sarà favorito lo sviluppo di interazioni e di sinergie tra i vari tipi di soggetti partecipanti al programma.

Il bilancio del programma può coprire anche le spese connesse alle attività di preparazione, controllo, monitoraggio, audit e valutazione direttamente necessarie per la gestione del programma e la realizzazione dei suoi obiettivi, in particolare studi, riunioni, attività d'informazione e di pubblicazione, le spese relative alle reti informatiche per lo scambio di informazioni e ogni altra spesa per l'assistenza amministrativa e tecnica che la Commissione ritenga necessaria per la gestione del programma.

La spesa amministrativa globale del programma dovrebbe essere proporzionata ai compiti previsti nel programma in questione e, indicativamente, dovrebbe rappresentare circa il 10 % del bilancio totale assegnato al programma.

La Commissione può svolgere, se necessario, attività di informazione, pubblicazione e diffusione, assicurando così un'ampia conoscenza e un elevato impatto delle attività sostenute attraverso il programma.

III. CONTROLLI E AUDIT

Per i progetti selezionati conformemente alla presente decisione, sarà istituito un sistema di audit per campionamento.

Il beneficiario di una sovvenzione deve tenere a disposizione della Commissione tutti i documenti giustificativi delle spese sostenute per un periodo di cinque anni a partire dall'ultimo pagamento e garantire che, se necessario, siano messi a disposizione della Commissione i documenti giustificativi in possesso di suoi partner o membri.

La Commissione può far eseguire un audit sull'uso fatto della sovvenzione, o direttamente da suoi funzionari o da altro organismo esterno qualificato di sua scelta. Tali audit possono essere effettuati durante tutta la durata del contratto e per un periodo di cinque anni a decorrere dalla data di pagamento del saldo della sovvenzione. Se del caso, in base ai risultati dell'audit la Commissione può decidere di procedere al recupero delle somme erogate.

Il personale della Commissione e il personale esterno da essa delegato devono poter accedere nei modi appropriati agli uffici del beneficiario e a tutte le informazioni, anche in formato elettronico, necessarie per tali audit.

La Corte dei conti e l'Ufficio europeo per la lotta antifrode (OLAF) dispongono degli stessi diritti della Commissione, in particolare del diritto d'accesso.

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 18 dicembre 2006

relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

(2006/962/CE)

IL PARLAMENTO EUROPEO E IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare l'articolo 149, paragrafo 4, e l'articolo 150, paragrafo 4,

vista la proposta della Commissione,

visto il parere del Comitato economico e sociale europeo ⁽¹⁾,

visto il parere del Comitato delle regioni ⁽²⁾,

deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato ⁽³⁾,

considerando quanto segue:

- (1) Il Consiglio europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) ha concluso che un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente, e dovrebbe essere un'iniziativa chiave nell'ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza ed ha ribadito anche che le persone costituiscono la risorsa più importante dell'Europa. Da allora tali conclusioni sono state regolarmente reiterate anche ad opera dei Consigli europei di Bruxelles (20 e 21 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) come pure nella rinnovata strategia di Lisbona approvata nel 2005.
- (2) I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) hanno sottoscritto gli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (il programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010») per poterli raggiungere entro il 2010. Tali obiettivi comprendono lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza nonché obiettivi specifici per promuovere l'apprendimento delle lingue, sviluppare l'imprenditorialità e rispondere all'esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell'istruzione.
- (3) La comunicazione della Commissione «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente» e la successiva risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente ⁽⁴⁾ hanno identificato nel fornire nuove competenze di base una priorità e hanno ribadito che l'apprendimento permanente deve riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione.
- (4) Nell'ambito degli sforzi volti a migliorare le prestazioni comunitarie in materia di occupazione i Consigli europei di Bruxelles (marzo 2003 e dicembre 2003) hanno fatto presente la necessità di sviluppare l'apprendimento

permanente con un'attenzione particolare per misure attive e preventive rivolte ai disoccupati e alle persone non attive. Ciò prendeva le mosse dal rapporto della Task force per l'occupazione in cui si ribadiva la necessità di mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento, l'importanza di integrare le persone nel mercato del lavoro e il ruolo chiave dell'apprendimento permanente.

- (5) Nel maggio 2003 il Consiglio ha adottato i livelli di riferimento europei (parametri di riferimento) a riprova di un impegno volto a realizzare un miglioramento misurabile rispetto ai risultati registrati mediamente in Europa. Tali livelli di riferimento comprendono la capacità di lettura, la dispersione scolastica, il completamento dell'istruzione secondaria superiore e la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente e sono strettamente correlati con lo sviluppo di competenze chiave.
- (6) La relazione del Consiglio sul più ampio ruolo dell'istruzione, adottata nel novembre 2004, sottolineava il contributo dell'istruzione alla conservazione e al rinnovo del contesto culturale comune nella società nonché all'apprendimento di valori sociali e civici essenziali quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto, e la sua particolare importanza in un momento in cui tutti gli Stati membri si trovano innanzi al problema di come affrontare la crescente diversità socioculturale. Inoltre, il fatto di consentire alle persone di accedere al mondo del lavoro e di rimanervi è un elemento importante del ruolo dell'istruzione ai fini del rafforzamento della coesione sociale.
- (7) La relazione adottata dalla Commissione nel 2005 in merito ai progressi compiuti sulla via degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione ha indicato che non si sono registrati progressi nella riduzione della percentuale di giovani scarsamente preparati nella lettura all'età di 15 anni né nell'innalzamento del tasso di completamento dell'istruzione secondaria superiore. Alcuni progressi sono percettibili per quanto concerne la riduzione della dispersione scolastica, ma con le percentuali attuali non sarà possibile raggiungere i livelli di riferimento europei per il 2010 stabiliti dal Consiglio nel maggio 2003. La partecipazione degli adulti all'apprendimento non cresce a un ritmo sufficientemente celere per raggiungere il livello di riferimento del 2010 e dai dati raccolti emerge che le persone scarsamente qualificate hanno minori probabilità di partecipare al perfezionamento professionale.
- (8) Il quadro di azioni per lo sviluppo permanente delle competenze e delle qualifiche adottato dalle parti sociali europee nel marzo 2002 ribadisce la necessità che le imprese adattino le loro strutture più rapidamente per poter rimanere competitive. L'accresciuto lavoro di squadra, l'appiattimento delle gerarchie, la maggiore responsabilizzazione e una crescente necessità di mansioni polyvalenti

⁽¹⁾ GU C 195 del 18.8.2006, pag. 109.

⁽²⁾ GU C 229 del 22.9.2006, pag. 21.

⁽³⁾ Parere del Parlamento europeo del 26 settembre 2006 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale) e decisione del Consiglio del 18 dicembre 2006.

⁽⁴⁾ GU C 163 del 9.7.2002, pag. 1.

portano allo sviluppo di istituzioni formative. In tale contesto la capacità delle organizzazioni di identificare competenze, di mobilitarle e riconoscerle e di incoraggiarne lo sviluppo tra tutti i lavoratori rappresenta la base per nuove strategie competitive.

- (9) Lo studio di Maastricht sull'istruzione e sulla formazione professionale del 2004 indica un notevole divario tra i livelli di istruzione richiesti dai nuovi posti di lavoro e i livelli di istruzione raggiunti dalla forza lavoro europea. Tale studio dimostra che più di un terzo della forza lavoro europea (80 milioni di persone) è scarsamente qualificata mentre si è stimato che entro il 2010 quasi il 50 % dei nuovi posti di lavoro richiederà qualifiche di livello terziario, poco meno del 40 % richiederà un diploma di scuola secondaria superiore e solo circa il 15 % sarà adatto a persone in possesso soltanto di una scolarizzazione di base.
- (10) La relazione comune del Consiglio e della Commissione sul programma di lavoro «istruzione e formazione 2010», adottata nel 2004, ha sostenuto la necessità di dotare tutti i cittadini delle competenze di cui hanno bisogno contestualmente alle strategie di apprendimento permanente portate avanti dagli Stati membri. Per incoraggiare e facilitare la riforma la relazione suggerisce lo sviluppo di riferimenti e principi comuni europei e dà la priorità al quadro delle competenze chiave.
- (11) Il patto europeo per la gioventù che è allegato alle conclusioni del Consiglio europeo di Bruxelles (22 e 23 marzo 2005) ha sottolineato la necessità di incoraggiare lo sviluppo di una base comune di competenze.
- (12) La necessità di dotare i giovani delle necessarie competenze chiave e di migliorare i livelli di completamento degli studi è parte integrante degli orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione 2005-2008 approvati dal Consiglio europeo nel giugno 2005. In particolare, gli orientamenti per l'occupazione sollecitano l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in risposta alle nuove esigenze di competenze mediante una migliore identificazione dei bisogni occupazionali e delle competenze chiave contestualmente ai programmi di riforma degli Stati membri. Inoltre, gli orientamenti per l'occupazione sollecitano l'integrazione della dimensione uomo-donna e dell'uguaglianza di genere in tutte le azioni e il raggiungimento di una media occupazionale nell'Unione europea pari al 70 % in totale e ad almeno il 60 % per le donne.
- (13) La presente raccomandazione dovrebbe contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente. La presente raccomandazione dovrebbe fornire del pari un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle

parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione nell'ambito del programma di lavoro «istruzione e formazione 2010», allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati. La presente raccomandazione dovrebbe sostenere inoltre altre politiche correlate, come ad esempio le politiche occupazionali e sociali o altre politiche che interessano la gioventù.

- (14) Poiché gli obiettivi della presente raccomandazione, vale a dire coadiuvare e integrare l'azione degli Stati membri stabilendo un punto comune di riferimento che incoraggi e promuova le riforme nazionali e l'ulteriore cooperazione tra gli Stati membri, non possono essere realizzati in misura sufficiente dagli Stati membri che agiscono da soli e possono dunque essere realizzati meglio a livello comunitario, la Comunità può intervenire, in base al principio di sussidiarietà sancito dall'articolo 5 del trattato. La presente raccomandazione si limita a quanto è necessario per conseguire tali obiettivi in ottemperanza al principio di proporzionalità enunciato nello stesso articolo, nella misura in cui lascia l'attuazione della presente raccomandazione agli Stati membri.

RACCOMANDANO:

che gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie per l'alfabetizzazione universale, e utilizzino le «Competenze chiave per l'apprendimento permanente — Un quadro di riferimento europeo», in seguito denominato «il quadro di riferimento», riportate in allegato quale strumento di riferimento per assicurare che:

1. l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa;
2. si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative;
3. gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;
4. vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti;
5. la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale, la politica dell'innovazione e con altre

politiche che interessano i giovani nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati;

PRENDONO ATTO DELL'INTENZIONE DELLA COMMISSIONE DI:

1. contribuire agli sforzi degli Stati membri per sviluppare i loro sistemi di istruzione e formazione e per attuare e diffondere la presente raccomandazione, anche mediante l'uso del quadro di riferimento quale riferimento per agevolare l'apprendimento tra pari e lo scambio di buone pratiche, e seguire gli sviluppi e riferire sui progressi attraverso le relazioni intermedie biennali relative al programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010»;
2. utilizzare il quadro di riferimento quale riferimento per l'attuazione dei programmi comunitari in materia di istruzione e formazione e assicurare che tali programmi promuovano l'acquisizione delle competenze chiave;
3. incoraggiare un ampio uso del quadro di riferimento nelle politiche comunitarie correlate e, in particolare, al

momento di attuare le politiche dell'occupazione, della gioventù e della cultura nonché la politica sociale e sviluppare ulteriormente i contatti con le parti sociali e altre organizzazioni attive in questi ambiti;

4. riesaminare l'impatto del quadro di riferimento contestualmente al programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» e riferire entro 18 dicembre 2010, al Parlamento europeo e al Consiglio sulle esperienze acquisite e sulle implicazioni per il futuro.

Fatto a Bruxelles, addì 18 dicembre 2006.

Per il Parlamento europeo
il presidente

J. BORRELL FONTELLES

Per il Consiglio
il presidente

J.-E. ENESTAM

ALLEGATO

COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE — UN QUADRO DI RIFERIMENTO EUROPEO**Contesto ed obiettivi**

Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti.

In particolare, muovendo dalle diverse competenze individuali, occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, i migranti e le persone disabili.

In questo contesto i principali scopi del quadro di riferimento sono:

- 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza;
- 2) coordinare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita;
- 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente;
- 4) costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione.

Competenze chiave

Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento definisce otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della

scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.

1. Comunicazione nella madrelingua (*)

Definizione:

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legate a tale competenza:

La competenza comunicativa risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri. La comunicazione nella madrelingua presuppone che una persona sia a conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi.

Le persone dovrebbero possedere le abilità per comunicare sia oralmente sia per iscritto in tutta una serie di situazioni comunicative e per sorvegliare e adattare la propria comunicazione a seconda di come lo richieda la situazione. Questa competenza comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto.

Un atteggiamento positivo nei confronti della comunicazione nella madrelingua comporta la disponibilità a un dialogo critico e costruttivo, la consapevolezza delle qualità estetiche e la volontà di perseguirle nonché un interesse a interagire con gli altri. Ciò comporta la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.

2. Comunicazione in lingue straniere (*)

Definizione:

La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza:

La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle convenzioni sociali, dell'aspetto culturale e della variabilità dei linguaggi.

(*) Nel contesto delle società multiculturali e multilinguistiche europee si dà atto che la madrelingua può non essere sempre una lingua ufficiale dello Stato membro e che la capacità di comunicare in una lingua ufficiale è condizione essenziale per assicurare la piena partecipazione dell'individuo nella società. In alcuni Stati membri la lingua madre può essere una delle varie lingue ufficiali. Provvedimenti per affrontare simili casi e per applicare la definizione di competenza rientrano nella responsabilità dei singoli Stati membri conformemente alle loro esigenze e circostanze specifiche.

(*) È importante riconoscere che molti europei vivono in famiglie o comunità bilingui o multilingui e che la lingua ufficiale del paese in cui vivono può non essere la loro lingua madre. Per questi gruppi tale competenza può riferirsi a una lingua ufficiale piuttosto che a una lingua straniera. Le loro necessità, motivazioni e ragioni sociali e/o economiche per sviluppare tale competenza a sostegno della loro integrazione differiscono, ad esempio, da quelle delle persone che imparano una lingua straniera per viaggiare o lavorare. Spetta ai singoli Stati membri adottare misure per tener conto di simili casi e applicare la definizione di competenza, secondo le loro specifiche esigenze e circostanze.

Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Le persone dovrebbero essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente.

Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

3. Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico.

Definizione:

- A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formale, modelli, costrutti, grafici, carte).
- B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e trando le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

- A. La conoscenza necessaria nel campo della matematica comprende una solida conoscenza del calcolo, delle misure e delle strutture, delle operazioni di base e delle presentazioni matematiche di base, una comprensione dei termini e dei concetti matematici e una consapevolezza dei casi in cui la matematica può fornire una risposta.

Una persona dovrebbe disporre delle abilità per applicare i principi e processi matematici di base nel contesto quotidiano nella sfera domestica e sul lavoro nonché per seguire e vagliare concatenazioni di argomenti. Una persona dovrebbe essere in grado di svolgere un ragionamento matematico, di cogliere le prove matematiche e di comunicare in linguaggio matematico oltre a saper usare i sussidi appropriati.

Un'attitudine positiva in relazione alla matematica si basa sul rispetto della verità e sulla disponibilità a cercare motivazioni e a determinarne la validità.

- B. Per quanto concerne la scienza e tecnologia, la conoscenza essenziale comprende i principi di base del mondo naturale, i concetti, principi e metodi scientifici fondamentali, la tecnologia e i prodotti e processi tecnologici, nonché la comprensione dell'impatto della scienza e della tecnologia sull'ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie e delle applicazioni scientifiche e della tecnologia nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisioni, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, ecc.).

Le abilità comprendono la capacità di utilizzare e maneggiare strumenti e macchinari tecnologici nonché dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti. Le persone dovrebbero essere anche in grado di riconoscere gli aspetti essenziali dell'indagine scientifica ed essere capaci di comunicare le conclusioni e i ragionamenti afferenti.

Questa competenza comprende un'attitudine di valutazione critica e curiosità, un interesse per questioni etiche e il rispetto sia per la sicurezza sia per la sostenibilità, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale.

4. Competenza digitale

Definizione:

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza

La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

5. **Imparare a imparare**

Definizione:

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sommare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

Ladatore apprendimento è finalizzato a particolari obiettivi lavorativi o di carriera, una persona dovrebbe essere a conoscenza delle competenze, conoscenze, abilità e qualifiche richieste. In tutti i casi imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili.

Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura e il calcolo e l'uso delle competenze TIC necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e la finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di consacrare del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, ove necessario.

Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita sono elementi essenziali di un'attitudine positiva.

6. **Competenze sociali e civiche**

Definizione:

Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

- A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

- B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri.

7. Senso di iniziativa e di imprenditorialità

Definizione:

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

La conoscenza necessaria a tali fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale.

Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumersi rischi all'occorrenza.

Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

8. Consapevolezza ed espressione culturali

Definizione:

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legate a tale competenza:

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.



COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE

Bruxelles, 11.07.07
SEC(2007)1009

DOCUMENTO DI LAVORO DEI SERVIZI DELLA COMMISSIONE

LE SCUOLE PER IL 21° SECOLO

IT

IT

Indice

1	Introduzione – perché una consultazione sulle scuole?	3
2	Sviluppi e sfide.....	5
2.1	Competenze cruciali per tutti	5
2.2	Preparare gli europei all'apprendimento permanente.....	6
2.3	Contribuire alla crescita economica sostenibile.....	6
2.4	Rispondere alle sfide nelle nostre società	7
2.5	Una scuola per tutti	9
2.6	Preparare i giovani europei alla cittadinanza attiva	9
2.7	Insegnanti – i protagonisti del cambiamento	10
2.8	Aiutare le comunità scolastiche ad evolvere.....	11
3	Conclusioni	11
	Sommario delle domande.....	13

Non limitare i tuoi figli a quello che tu stesso hai imparato perché loro sono nati in un'altra epoca (Proverbia ebraico)

1 Introduzione – perché una consultazione sulle scuole?

Gli Stati membri sono responsabili dell'organizzazione e del contenuto nell'ambito dei sistemi di istruzione e formazione. Il ruolo dell'Unione europea è quello di sostenerli. La Commissione europea opera in stretta collaborazione con gli Stati membri per aiutarli ad elaborare e ammodernare le loro politiche di istruzione e formazione. L'istituzione opera in due modi: il programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", parte della strategia di Lisbona riveduta, agevola lo scambio di informazioni, dati e prassi ottimali attraverso l'apprendimento reciproco e la revisione fra pari. Attraverso il nuovo programma di apprendimento permanente¹ la Commissione investirà quasi 7 miliardi di euro in sette anni in progetti volti a fornire nuove possibilità di istruzione a migliaia di alunni, studenti ed insegnanti.

L'importanza dell'istruzione e della formazione all'interno della strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione² è stata riconosciuta da tempo. Il Consiglio europeo ha sottolineato ripetutamente il ruolo dell'istruzione e della formazione per la competitività a lungo termine dell'Unione europea nonché per la coesione sociale. Varie relazioni congiunte sull'occupazione hanno sottolineato tematiche connesse all'istruzione; nella relazione più recente, per il 2006/2007³, si chiedono maggiori investimenti nelle risorse umane attraverso un'istruzione migliore e conoscenze migliori e si riconosce la crescente importanza dell'apprendimento permanente nei programmi nazionali di riforma. Vengono inoltre sottolineati problemi specifici quali il persistere dell'abbandono scolastico precoce e si afferma che troppo spesso i sistemi d'istruzione aggravano le disparità esistenti e che le riforme dovrebbero essere più complete, basate su una programmazione politica a lungo termine e su una cultura della valutazione.

Le sfide che si presentano ai sistemi di istruzione possono essere riassunte nei termini della comunicazione della Commissione del 2006 sulla promozione dell'efficienza e dell'equità nei sistemi d'insegnamento. È opportuno garantire che i sistemi siano allo stesso tempo efficienti nel produrre livelli di eccellenza elevati ed equi nell'elevare il livello generale delle conoscenze. In tale ambito alcune delle sfide più importanti e più significative per il benessere degli individui e per il bene della società si riferiscono alla qualità dell'istruzione e della formazione iniziali, a partire dall'istruzione precoce e prescolastica.

Le tematiche relative alle scuole tendono quindi ad occupare un posto centrale nei dibattiti politici nazionali riguardanti l'insegnamento. La scuola⁴ è il posto in cui la maggior parte degli europei trascorre almeno nove o dieci anni della vita⁵. A scuola essi acquisiscono le conoscenze, le capacità e le competenze di base e molte delle regole, degli atteggiamenti e dei

¹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/newprog/index_en.html

² La strategia di Lisbona è stata adottata nel marzo 2000 ed intende trasformare l'UE nell'economia più dinamica e più competitiva entro il 2010. La strategia comprende vari settori politici, dalla ricerca all'istruzione, all'ambiente e all'occupazione.

³ http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/key_en.htm

⁴ Il presente documento riguarda prevalentemente i sistemi e gli istituti d'istruzione obbligatoria.

⁵ Eurydice: Key data 2005, tabella B1.

valori fondamentali che li sostengono per tutta la vita. Completando il ruolo cruciale dei genitori, la scuola può aiutare a sviluppare le proprie qualità e a sfruttare il proprio potenziale per la crescita (a livello emotivo ed intellettuale) ed il benessere personali. Per preparare le persone alla vita nel mondo moderno, la scuola le deve mettere sul cammino dell'apprendimento permanente. Una buona istruzione scolastica pone anche le basi per una società democratica e aperta formando le persone all'essere cittadini, solidali e a partecipare alla democrazia.

Tuttavia, finora le iniziative e le riflessioni dell'Unione europea a sostegno della strategia di Lisbona si sono concentrate su altri aspetti dei sistemi di istruzione e formazione, ad esempio la formazione professionale e, più recentemente, l'istruzione superiore. La scuola, benché fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi comuni del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, finora non è stata oggetto di iniziative globali.

Sebbene vi siano molti esempi di scuole valide in tutta l'Europa, vi sono però anche segnali della necessità di intervenire maggiormente per migliorare l'alfabetizzazione dei quindicenni, ridurre il numero degli abbandoni precoci e migliorare il tasso di completamento degli studi secondari superiori, tematiche che costituiscono indicatori fondamentali nella strategia di Lisbona dell'Unione per la crescita e l'occupazione. Attualmente:

- un quinto degli allievi di età inferiore a 15 anni raggiunge solo il livello più basso nella capacità di leggere;
- circa il 15% degli studenti di età compresa tra 18 e 24 anni lascia la scuola prematuramente;
- solo il 77% dei ventiduenni ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore⁶;

La questione delle capacità è fondamentale. Circa un terzo della forza lavoro europea possiede un basso livello di formazione ma, secondo talune stime, entro il 2010 il 50% dei nuovi posti di lavoro richiederà persone altamente qualificate e solo il 15% sarà destinato a persone con una formazione scolastica di base. Va osservato che per la scuola è difficile suscitare l'interesse dei giovani alle tematiche cruciali in ambito scientifico e matematico, che sono di estrema importanza per la competitività dell'Europa. Le ragazze hanno risultati peggiori rispetto ai ragazzi nelle materie matematiche e scientifiche e vi sono altre disparità di genere significative. I ragazzi stanno ottenendo risultati sempre inferiori rispetto alle ragazze in lettura; inoltre essi lasciano la scuola prematuramente più spesso rispetto alle ragazze.

Esistono anche le prove del fatto che programmi prescolastici di qualità elevata, concentrati sull'apprendimento, ma anche sulle competenze personali e sociali, hanno vantaggi a lungo termine per i risultati e la socializzazione a scuola e nella vita, soprattutto per i più svantaggiati, in particolare se sono seguiti con interventi quali sostegno all'apprendimento della lingua e adeguamento sociale⁷. L'offerta in termini di apprendimento ed insegnamento prescolastici varia però notevolmente a seconda dello Stato membro. Inoltre, sebbene nessun sistema scolastico fornisca la stessa qualità d'istruzione a tutti, la gamma di disparità tra gli

⁶ *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training* (Verso il raggiungimento degli obiettivi della strategia di Lisbona nell'ambito dell'istruzione e della formazione) SEC (2006) 639.

⁷ Allegato alla comunicazione della Commissione "Efficienza ed equità nei sistemi d'istruzione e formazione", 2006, parte 2.2.

studenti varia ampiamente da paese a paese⁸, suggerendo che vi sia ancora la possibilità di operare miglioramenti in tale ambito.

Considerata tale situazione i servizi della Commissione hanno deciso di avviare la presente consultazione.

Gli intervistati sono invitati a 1) identificare le iniziative necessarie nel rispettivo contesto nazionale a garantire che le scuole forniscano la qualità d'istruzione richiesta nel 21° secolo e 2) identificare gli aspetti dell'istruzione scolastica per i quali la cooperazione a livello dell'Unione europea potrebbe contribuire a sostenere gli Stati membri nell'ammodernamento dei loro sistemi⁹. A tal fine la Commissione invita gli intervistati a riferirsi alle tematiche e alle questioni sollevate nella parte 2, che riflette entrambi i temi, già oggetto di dibattiti a livello dell'UE e sempre più al centro dei dibattiti a livello nazionale.

Nell'ambito dell'attività di sostegno agli Stati membri, i servizi della Commissione faranno ricorso a tali informazioni e ad altre fonti¹⁰ per identificare i settori in cui gli scambi di esperienze e l'azione comune sono più vantaggiosi in vista dell'attività futura nel quadro del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010. I risultati della consultazione saranno discussi anche nell'ambito di una conferenza che sarà organizzata dalla presidenza portoghese dell'Unione nel novembre 2007.2 SVILUPPIE SFIDE

2.1 Competenze cruciali per tutti

La scolarizzazione di massa ha iniziato ad essere ampiamente diffusa in un'epoca in cui si poteva prevedere con ragionevole certezza di quali conoscenze e capacità gli alunni avrebbero avuto bisogno nella vita adulta. Questa certezza verrà probabilmente a mancare in futuro. I giovani non possono più attendersi di trascorrere tutta la vita in un settore di occupazione, o in un solo posto di lavoro; i loro percorsi di carriera cambieranno in modo imprevedibile e dovranno disporre di un'ampia gamma di competenze generiche che consentano loro di adeguarsi. In un mondo sempre più complesso la creatività, la capacità di pensare lateralmente, le competenze trasversali e la capacità di adattamento tendono ad essere valutati più positivamente rispetto alle conoscenze specifiche.

Per aiutare gli Stati membri ad adeguare i curricula scolastici alle esigenze moderne l'Unione ha appena adottato il "quadro europeo delle competenze di base"¹¹, uno strumento di riferimento sulle competenze cruciali di cui tutti devono disporre per vivere con successo nella società della conoscenza. Tali competenze riguardano la conoscenza, le capacità e le attitudini necessarie allo sviluppo personale, all'inclusione sociale e alla cittadinanza attiva, nonché alla occupabilità. Sono comprese le competenze "tradizionali", quali lingua materna,

⁸ OCSE: *Learning for Tomorrow's World, First Results from PISA 2003*, Programme for International Student Assessment, Paris, 2004

⁹ L'azione a livello dell'UE viene realizzata prevalentemente attraverso il programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 e sostenendo i programmi nazionali di riforma

¹⁰

Ad es. relazioni nazionali nell'ambito del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, relazioni dei programmi nazionali di riforma, ecc.

¹¹ Il "quadro europeo delle competenze di base" è stato chiesto dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000, al fine di identificare e definire le competenze di cui ogni cittadino deve disporre per poter vivere con successo nella società della conoscenza. La raccomandazione è consultabile al seguente indirizzo: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/it/cj/2006/1_394/1_39420061230it00100018.pdf

lingue straniere, competenze di base in ambito matematico e scientifico, e competenza in campo digitale; ma anche quelle più trasversali, quali l'imparare ad imparare, competenza sociale e civica, saper prendere l'iniziativa, lo spirito imprenditoriale, la consapevolezza culturale e l'espressione della propria cultura.

Il "quadro" si basa sul fatto che una serie di Stati membri sta rivedendo i propri curricula scolastici e, anziché elencare gli input (le conoscenze che le scuole devono trasmettere), specifica i risultati attesi (le capacità e attitudini che gli studenti devono aver sviluppato nei vari stadi del percorso scolastico). Delle otto competenze di base definite nel quadro, quattro sono trasversali; questo solleva questioni in merito alle modalità di inserirle in un curriculum scolastico fondato su "materie" tradizionali e in merito alla misura in cui le scuole dovranno riorganizzarsi per aiutare gli allievi ad acquisire tale tipo di competenze, sia durante le lezioni che in altre occasioni.

Domanda n. 1: Come organizzare le scuole in modo che possano fornire a tutti gli studenti la serie completa delle competenze di base?

2.2 Preparare gli europei all'apprendimento permanente

Il successo della persona nella società della conoscenza e nell'economia dell'apprendimento richiede la capacità di continuare ad imparare in vari modi durante tutta la vita e di adeguarsi rapidamente ed efficacemente alle nuove situazioni. Gli studenti dovrebbero quindi terminare la loro carriera scolastica competenti e motivati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento durante tutta la vita.

Attraverso la ricerca sull'insegnamento i nostri concetti relativi all'insegnamento continuano ad evolvere, ma c'è ancora molto da fare affinché i risultati di tale ricerca vengano trasmessi integralmente ai metodi di insegnamento e all'organizzazione delle scuole. Vi sono ad esempio dibattiti in corso sulla misura in cui i metodi di insegnamento "tradizionali" possano ancora svolgere un ruolo nella trasmissione delle conoscenze e nell'educare gli studenti ad assimilarle, nonché sulla misura in cui l'insegnamento per studenti di età superiore, che hanno già sviluppato capacità e competenze sufficienti a renderli autonomi, potrebbe o dovrebbe diventare un'attività maggiormente incentrata su chi apprende, nella quale l'insegnante e lo studente costruiscono insieme attivamente la conoscenza e le competenze. Le tecnologie di informazione e comunicazione, ad esempio, hanno un enorme potenziale di sostegno dell'apprendimento autonomo, della costruzione collaborativa della conoscenza e dello sviluppo delle competenze.

Domanda n. 2: Come possono le scuole fornire ai giovani le competenze e la motivazione necessarie a rendere l'apprendimento un'attività permanente?

2.3 Contribuire alla crescita economica sostenibile

Come già osservato, la necessità di fornire ai giovani le competenze di base necessarie e di migliorare i risultati dell'insegnamento è una parte essenziale delle strategie dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione, nonché per lo sviluppo sostenibile¹²; essa costituisce

¹² La strategia dell'UE per lo sviluppo sostenibile chiede agli Stati membri di elaborare un sistema d'istruzione per lo sviluppo sostenibile. Esso può comprendere l'istruzione su tematiche quali l'uso sostenibile di energie e sistemi di trasporto, il consumo e i modelli di produzione sostenibili, la salute, la competenza nel settore dei media e la cittadinanza globale responsabile.

la base degli obiettivi stabiliti nei programmi nazionali di riforma degli Stati membri. La domanda di competenze è duplice: il rapido progresso tecnologico richiede capacità costantemente aggiornate, mentre la crescente internazionalizzazione e i nuovi modi di organizzare le ditte (ad es. con gerarchie piatte) richiedono competenze di tipo sociale, comunicativo, imprenditoriale e culturale che aiutino le persone ad adeguarsi ai contesti che cambiano.

Migliorare il livello d'istruzione è importante per gli individui, dato che il livello conseguito nella carriera scolastica obbligatoria ha un forte impatto diretto sul grado d'istruzione successivo¹³ e sulle retribuzioni¹⁴. Tale miglioramento è importante anche per la società; poiché un livello d'istruzione più elevato (misurato mediante i risultati medi di test internazionali comparabili quali PISA e TIMSS) è strettamente collegato alla crescita economica¹⁵, un aumento del livello d'istruzione generale degli studenti europei migliorerebbe la competitività e la crescita economica dell'Unione.

Domanda n. 3: Come possono i sistemi scolastici contribuire ad appoggiare la crescita economica sostenibile a lungo termine in Europa?

2.4 Rispondere alle sfide nelle nostre società

Una recente comunicazione della Commissione¹⁶ ed un recente documento di consultazione sulla realtà sociale dell'Europa¹⁷ precisano che le politiche di istruzione e formazione possono avere un impatto positivo sui risultati economici e sociali, ma che le disparità nell'ambito dell'istruzione e della formazione hanno grandi costi nascosti. Questo non vuol dire che le scuole possono affrontare da sole problemi sociali di portata ampia; la ricerca dimostra che singole iniziative politiche nel campo dell'istruzione hanno solo un successo limitato, ad esempio, nell'eliminare gli ostacoli all'inclusione, a meno che non siano affiancate da programmi più ampi di riforma sociale ed economica, che collegano l'istruzione e la formazione ad iniziative in altri settori politici¹⁸. Tuttavia la scuola, essendo al centro della vita dei bambini e dei loro genitori, affronta attualmente numerose sfide.

Ad esempio, le famiglie monoparentali, o i genitori che lavorano possono considerare la scuola come servizio di custodia, nonché fornitrice di sostegno educativo e attività extrascolastiche.

¹³ Vedasi ad esempio "Race, The impact of local labour markets on investment in further education: Evidence from the England and Wales youth cohort studies, Journal of Population Economics (1999) e Maani e Kalb, *Childhood economic resources, academic performance, and the choice to leave school at age sixteen*, Economics of Education Review (2007)

¹⁴ Vedasi ad esempio Currie e Thomas, *Early test scores, school quality and SES: Longrun effects on wages and employment outcomes*, Research in Labor Economics 20 (2001) e Murnane et al. *The growing importance of cognitive skills in wage determination*, The Review of Economics and Statistics 77 (1995)

¹⁵ Vedasi Hanushek e Kimko *Schooling, labor force quality and the growth of nations*, American Economic Review 90 (2000).

¹⁶ Efficienza ed equità nei sistemi d'istruzione e formazione, COM (2006) 481 def.

¹⁷ Documento di consultazione dell'ufficio dei consulenti per le politiche europee: *Europe's Social Reality* http://ec.europa.eu/citizens_agenda/social_reality_stocktaking/docs/background_document_en.pdf

¹⁸ S. Power, Policy-relevant synthesis of results from European research in the field of Education, Commissione europea, Direzione Generale della ricerca, 2007

La popolazione scolastica riflette i modelli di migrazione. In vari paesi oltre il 10% degli allievi quindicenni ha genitori nati all'estero¹⁹; alcuni Stati membri stanno affrontando tale fenomeno per la prima volta. La presenza, in una comunità scolastica, di studenti e genitori con vari background culturali e linguistici può essere una ricca fonte di possibilità di apprendimento²⁰ e la scuola può fornire un ambiente sicuro, nel quale persone con background diversi possono imparare le une dalle altre. Tuttavia, trattare in modo efficace la sempre maggiore eterogeneità culturale nelle classi costituisce anche una sfida per vari Stati membri.

La maggior parte degli studenti immigrati sono motivati ed hanno un atteggiamento positivo nei confronti della scuola²¹; ma in molti paesi dell'Unione europea si osserva che spesso gli studenti provenienti da famiglie immigrate raggiungono risultati scolastici inferiori rispetto agli autoctoni. In generale gli allievi appartenenti a minoranze possono essere trattati in modo meno favorevole rispetto al resto della popolazione e possono essere vittime di gravi disparità nell'accesso all'istruzione e nell'ottenere i relativi vantaggi. L'Osservatorio europeo dei fenomeni di razzismo e xenofobia ha sottolineato, ad esempio, che questo succede ai bambini Rom in taluni Stati membri²².

Secondo la *Relazione congiunta della Commissione sulla protezione sociale e sull'inclusione sociale 2007*, "Nella maggior parte degli Stati membri i bambini rischiano molto più della media di trovarsi in situazione di povertà. In taluni, è a rischio quasi un bambino su tre. ...I bambini in situazione di precarietà hanno meno probabilità, rispetto agli altri, di riuscire a scuola, di restare lontani dal sistema giudiziario penale, di avere una buona salute e di integrarsi nel mercato del lavoro e nella società"²³. La povertà influisce sul loro sviluppo cognitivo e, successivamente, sui loro risultati accademici²⁴. In generale i giovani cresciuti in un contesto socioeconomico svantaggiato hanno più probabilità di abbandonare la scuola prematuramente²⁵.

L'abbandono prematuro della scuola è un problema significativo in molti Stati membri. Il progresso verso l'obiettivo dell'Unione di limitare tale abbandono a non oltre il 10% entro il 2010 è piuttosto lento ed il Consiglio europeo ha sottolineato la necessità di accrescere l'impegno in tale ambito²⁶.

Le prassi d'istruzione e le condizioni sociali interagiscono. Esistono prove²⁷ del fatto che segregare i bambini in scuole separate a seconda dei risultati prima dei 13 anni ("tracking") acuisce le differenze di rendimento scolastico dovute a fattori sociali e porta a risultati ancora meno equi in termini di riuscita degli studenti e della scuola.

¹⁹ *Integrating immigrant children into schools in Europe*, Eurydice, 2004

²⁰ Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica - COM(2003) 449

²¹ *Where immigrant students succeed*, OCSE, 2006

²² *Roma and Travellers in Public Education*, EUMC, 2006

²³ *Relazione congiunta sulla protezione sociale e sull'inclusione sociale*, 2007.

²⁴ *A thematic study to identify what policy responses are successful in preventing child poverty*, Commissione europea, DG Occupazione e affari sociali, 2006

²⁵ *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*, Commissione europea, DG EAC, 2005

²⁶ Conclusioni della Presidenza - Consiglio europeo, Bruxelles 2006, pag. 38.

²⁷ Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Allegato alla comunicazione della Commissione "Efficienza ed equità nei sistemi d'istruzione e formazione", 2006.

Domanda n. 4: Come possono i sistemi scolastici soddisfare in modo ottimale la necessità di fornire equità, di tener conto delle diversità culturali e di ridurre l'abbandono scolastico?

2.5 Una scuola per tutti

In Europa si delinea la tendenza ad educare tutti gli allievi (a prescindere dalle esigenze) in classi uniche; il numero di allievi confinati in scuole "speciali" sta diminuendo, dato che tali istituti vengono trasformati in centri di risorse che sostengono l'attività delle scuole "normali". Secondo gli esperti l'educazione "inclusiva" fornisce una base importante per garantire pari opportunità alle persone con esigenze speciali in tutti gli aspetti della loro vita; (essa) richiede sistemi d'istruzione flessibili, che sappiano soddisfare le esigenze diverse e spesso complesse dei singoli allievi²⁸.

I tipi di prassi nelle classi che sostengono l'inclusione degli allievi con esigenze "speciali" comprendono: insegnamento cooperativo, apprendimento cooperativo, soluzione dei problemi attraverso la cooperazione, gruppi eterogenei, monitoraggio e valutazione sistematici, programmazione e valutazione del lavoro di ogni allievo. Tali strategie possono essere benefiche per tutti gli allievi, anche per quelli particolarmente dotati²⁹.

Le iniziative volte ad includere i bambini con esigenze educative "speciali" possono quindi essere considerate un'estensione del principio secondo il quale la scuola va costruita attorno alle esigenze particolari di ogni alunno. Malgrado tali tendenze in taluni Stati membri l'insoddisfazione in merito al tipo di scuola pubblica disponibile ha portato alcuni genitori ad educare i loro figli a casa.

Domanda n. 5: Se le scuole devono soddisfare le esigenze educative di ogni singolo alunno, come si può agire a livello dei programmi, dell'organizzazione scolastica e del ruolo degli insegnanti?

2.6 Preparare i giovani europei alla cittadinanza attiva

Far aumentare la partecipazione giovanile alla democrazia rappresentativa è una delle sfide più importanti per la società europea³⁰. Un legame efficace tra la scuola ed il mondo esterno, a livello locale, regionale, nazionale, a livello dell'Unione ed oltre, possono essere estremamente importanti se gli studenti vengono preparati ad assumere il loro ruolo nella società. Attraverso la scuola la società aiuta a preparare i giovani alla vita in comunità e ad essere cittadini responsabili ed attivi; essa può spiegare ai giovani cosa significa essere cittadini europei responsabili in una società democratica^{31,32}.

Per contribuire ad affrontare tale sfida il Consiglio d'Europa ha individuato le vie possibili per promuovere nelle scuole una cultura della democrazia che coinvolga studenti, genitori ed insegnanti. Esse intendono dimostrare che la democrazia non è un gioco fra adulti per adulti, ma richiede un processo di apprendimento permanente che presuppone che i futuri cittadini

²⁸ *Key principles for Special Needs Education*, European Agency for Special Needs Education, 2003.

²⁹ *Inclusive education and classroom practices*. Agenzia europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili. Disponibile sul sito: http://www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

³⁰ Vedasi ad es. il "Patto per i giovani" Risoluzione del Consiglio del 25.11.2003 sugli obiettivi comuni in materia di partecipazione e d'informazione dei giovani (GU C 295 del 5.12.2003).

³¹ *Citizenship Education at School in Europe*, Eurydice, 2005.

³² *Education and citizenship. Report on the broader role of education and its cultural aspects*. Documento n. 13452/04 del Consiglio dell'Unione europea.

adulti siano preparati alla democrazia e che l'abbiano sperimentata al loro livello. La democrazia nelle scuole può quindi essere anche giustificata dal punto di vista pragmatico: è un modo efficace di creare un clima di fiducia e responsabilità all'interno delle scuole³³.

Tuttavia tendenze quali l'aumento della violenza, il radicalismo o il fondamentalismo nella società e l'espressione del razzismo, della xenofobia, dell'omofobia e del sessismo sono inevitabilmente presenti anche nelle comunità scolastiche; il bullismo è un problema identificato in vari Stati membri quale oggetto d'intervento prioritario.

Domanda n. 6: Come possono le comunità scolastiche aiutare i giovani a diventare cittadini responsabili, in armonia con valori fondamentali quali la pace e la tolleranza di fronte alle diversità?

2.7 Insegnanti – i protagonisti del cambiamento

Il contributo del personale scolastico, e soprattutto degli insegnanti, è fondamentale per il successo di ogni scuola. Sono gli insegnanti a mediare tra un mondo in rapida evoluzione e gli allievi che stanno per entrarvi.

Le richieste rivolte agli insegnanti sono sempre più impegnative: essi operano con gruppi di allievi molto più eterogenei rispetto a prima (in termini di lingua materna, genere, etnia, confessione religiosa, capacità ecc.); gli insegnanti sono tenuti ad avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, a rispondere alla domanda di insegnamento personalizzato e ad assistere gli alunni affinché diventino autonomi nell'apprendimento permanente; inoltre possono anche dover svolgere mansioni decisionali o manageriali derivanti dall'aumento dell'autonomia delle scuole.

In molte scuole l'ambiente è inoltre difficile; in vari Stati membri si registra un comportamento aggressivo nei confronti degli insegnanti. Un recente studio³⁴ ha elencato 37 diversi fattori ambientali e organizzativi causa di stress e di malattie connesse allo stress negli insegnanti. Emergono quindi interrogativi sulle condizioni di lavoro e sul sostegno di cui il personale docente necessita.

In molti Stati membri è difficile mantenere insegnanti esperti. In generale, nei paesi per i quali sono disponibili informazioni, la maggior parte degli insegnanti lascia la professione appena ha la possibilità di farlo. Questo costituisce un problema per gli Stati membri, che devono sostituire gli esperti che perdono, ma anche un'opportunità, ovvero investire nella formazione iniziale di nuovi insegnanti e migliorare le competenze degli insegnanti presenti. La Commissione e gli Stati membri stanno cooperando, attraverso il programma Istruzione e formazione 2010, per individuare le possibilità di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti.

Domanda n. 7: Come fornire al personale scolastico formazione e sostegno per affrontare i problemi che si presentano?

³³ Consiglio d'Europa "Democracy in schools"

³⁴ Education International (EI) European Trade Union Committee for Education (ETUCE) *Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it.*

2.8 Alutare le comunità scolastiche ad evolvere

I direttori/presidi scolastici svolgono un ruolo fondamentale nella gestione e nella direzione delle scuole. In Europa vi sono vari modelli di gestione della scuola. Molti sistemi sono fondati sugli "school leaders" (o gruppi di leader), che possono stabilire il ritmo e la direzione del cambiamento, agevolare la comunicazione aperta, promuovere il pensiero creativo, motivare il personale e gli allievi verso livelli di risultati più elevati, e fornire un esempio concreto dell'apprendimento permanente. In altri sistemi non esiste il ruolo di "school leader".

Il dibattito pubblico si riferisce sempre più spesso all'utilità di una cooperazione tra scuole ed altre agenzie o organizzazioni. Le procedure seguite per garantire che le scuole siano affidabili per le comunità alle quali sono destinate sono varie. In taluni paesi i genitori ed altri interessati sono rappresentati da organismi direttivi ed hanno ampi poteri in merito al personale, agli aspetti finanziari, all'etica e ai programmi; in altri, tutti i poteri sono detenuti a livello centrale. L'ampio utilizzo dei locali scolastici per attività extrascolastiche o come risorsa educativa per l'intera comunità (ad es. come centri locali di apprendimento) può contribuire a promuovere le possibilità di apprendimento permanente.

I sistemi di valutazione ed ispezione possono fornire un feedback utile, che consenta alla scuola di sfruttare i propri risultati e soddisfare le esigenze che cambiano. Nel 2001 il Parlamento europeo ed il Consiglio³⁵ hanno raccomandato agli Stati membri di istituire sistemi di valutazione della qualità trasparenti nonché di creare un contesto che equilibri le autovalutazioni della scuola con valutazioni esterne, di coinvolgere tutte le parti in causa nel processo di valutazione e di diffondere le prassi ottimali e gli insegnamenti tratti dall'esperienza. Malgrado tale iniziativa i genitori, gli allievi ed altri membri scolastici sono coinvolti meno spesso nella valutazione rispetto agli insegnanti e ai consigli scolastici³⁶. Una questione cruciale riguarda la misura in cui la valutazione di una scuola possa tenere conto del loro profilo socioeconomico ed educativo degli alunni, sottolineando in tale contesto il valore aggiunto della scuola.

In Europa vi sono considerevoli differenze fra le scuole per quanto riguarda il livello di autonomia nello stabilire gli obiettivi, nel configurare i curricula, nel selezionare e retribuire il personale e nell'operare i cambiamenti che possono risultare necessari esaminando le valutazioni.

Domanda n. 8: Come possono le comunità scolastiche ricevere la guida e la motivazione necessarie per avere successo? Come possono acquisire la facoltà di evolvere per poter affrontare i cambiamenti a livello delle esigenze e delle domande?

3 CONCLUSIONI

Quanto esposto finora non va considerato come un elenco completo delle sfide che devono affrontare le scuole e i sistemi scolastici; tuttavia serve a sottolineare le pressioni significative sotto le quali devono operare. Sembra logico concludere che la scuola non può rimanere

³⁵ Raccomandazione sulla cooperazione europea per la valutazione della qualità dell'insegnamento scolastico (GU L 60 dell'13/2001, pag. 53).

³⁶ *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Eurydice 2004.

immobile se deve costituire la base dell'apprendimento permanente e contribuire pienamente al benessere sociale ed economico degli Stati membri.

Gli intervistati vengono ora invitati a rispondere a talune delle domande o a tutte le otto domande presentate finora identificando 1) le iniziative che, nel loro contesto nazionale, potrebbero garantire che le scuole forniscano la qualità d'istruzione richiesta nel 21° secolo e 2) indicando in che modo la cooperazione europea³⁷ potrebbe essere efficace come sostegno agli Stati membri che ammodernano i loro sistemi.

³⁷ La cooperazione europea si svolge nell'ambito del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 e attraverso i programmi di riforme nazionali volti a contribuire alla strategia di Lisbona dell'Unione.

SOMMARIO DELLE DOMANDE

1. Come organizzare le scuole in modo che possano fornire a tutti gli studenti la serie completa delle competenze di base?
2. Come possono le scuole fornire ai giovani le competenze e la motivazione necessarie a rendere l'apprendimento un'attività permanente?
3. Come possono i sistemi scolastici contribuire ad appoggiare la crescita economica sostenibile a lungo termine in Europa?
4. Come possono i sistemi scolastici soddisfare in modo ottimale la necessità di fornire equità, di tener conto delle diversità culturali e di ridurre l'abbandono scolastico?
5. Se le scuole devono soddisfare le esigenze educative di ogni singolo alunno, come si può agire a livello dei programmi, dell'organizzazione scolastica e del ruolo degli insegnanti?
6. Come possono le comunità scolastiche aiutare i giovani a diventare cittadini responsabili, in armonia con valori fondamentali quali la pace e la tolleranza di fronte alle diversità?
7. Come fornire al personale scolastico formazione e sostegno per affrontare i problemi che si presentano?
8. Come possono le comunità scolastiche ricevere la guida e la motivazione necessarie per avere successo? Come possono acquisire la facoltà di evolvere per poter affrontare i cambiamenti a livello delle esigenze e delle domande?

**STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA
NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Collana a cura del CIOFS-FP e CNOS-FAP

La collana si propone di contribuire al dibattito suscitato in Italia dalla riforma in atto, con particolare attenzione all'attivazione del percorso di Istruzione e di Formazione Professionale. Propone studi, progetti ed esperienze individuandole tra le realizzazioni più significative delle diverse organizzazioni impegnate nel settore formativo.

2007, PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2007, MALIZIA G. (Ed.), *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, NICOLI D., FRANCHINI R., *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, MALIZIA G., PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP del Lazio* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, AA. VV., *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, COLASANTO M., LODIGIANI R., *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, MALIZIA G., ANTONIETTI D., TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale - II edizione* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2007, MALIZIA G., PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP della Sicilia. Rapporto di ricerca* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2007, AA. VV., *Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale – Atti del XVIII Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2006, CIOFS-FP Liguria (Ed.), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Genova, CIOFS-FP Liguria.

2006, BECCIU M., COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, NICOLI D., MALIZIA G., PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, CNOS-FAP (Ed.), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V. (Edd.), *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002 - 2006*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2006, COMOGLIO M. (Ed.), *Il Portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Torino, CNOS-FAP Piemonte.

2006, AA. VV., *Il territorio e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona - Atti del XVII Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, CIOFS-FP SICILIA (Ed.), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Catania.

2005, AA. VV., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2005, CNOS-FAP (Ed.), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2005, CNOS-FAP (Ed.), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2005, AA.VV., *La Formazione Professionale fino alla Formazione Superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità - Atti del XVI Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, VALENTE L., *Sperimentazione di Percorsi Orientativi Personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2005, CIOFS-FP PUGLIA (Ed.), *OrION Operare per l'Orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Martina Franca.

2005, NICOLI D. (Ed.), *Il Diploma di Istruzione e Formazione Professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP, CIOFS-FP.

2005, TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, AA. VV., *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP Sicilia.

2004, MALIZIA G., ANTONIETTI D., TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, CNOS-FAP, (Ed.), *Comunità professionale Legno e Arredamento - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Grafica e Multimediale - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Turistica e Alberghiera - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP, CNOS-FAP (Edd.), *Comunità professionale Estetica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP, CNOS-FAP (Edd.), *Comunità professionale Commerciale e delle Vendite - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Elettrica e Elettronica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CNOS-FAP, CIOFS-FP (Edd.), *Comunità professionale Meccanica - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Alimentazione - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Aziendale e Amministrativa - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Sociale e Sanitaria - Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, CIOFS-FP (Ed.), *Comunità professionale Tessile e Moda – Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma.

2004, RUTA G. (Ed.), *Etica della persona e del lavoro* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.

2004, AA. VV., *Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi - Atti del XV Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *Le competenze orientative - Un approccio metodologico e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP PIEMONTE (Ed.), *L'accoglienza nei percorsi formativi-orientativi - Un approccio metodologico e proposte di strumenti* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2004, CIOFS-FP CAMPANIA (Ed.), *OrION tra orientamento e network* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2004, NICOLI D. (Ed.), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema di istruzione e della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2004, NICOLI D. (Ed.), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2003, MALIZIA G., PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP - Rapporto sul Follow-up* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

2003, CIOFS-FP SICILIA (Ed.), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2003, CIOFS-FP BASILICATA (Ed.), *L'orientamento nello zaino. Percorso nella Scuola Media Inferiore* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), CIOFS-FP.

2003, ANTONIETTI D., VALENTE L., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.

2003, AA. VV., *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOF-FP.

- 2003, TACCONI G. (Ed.), *Insieme per un nuovo progetto di formazione* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA) - Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 4. Guida per la gestione dello stage* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 3. Guida per l'accompagnamento finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 2. Guida per l'accompagnamento in itinere* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, AA. VV., *L'orientamento nel CFP - 1. Guida per l'accoglienza* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP Piemonte.
- 2003, FONTANA S., TACCONI G., VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo - Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, BECCIU M., COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali - Teoria e prassi* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CNOS-FAP.
- 2003, AA. VV., *La formazione professionale per lo sviluppo del territorio - Atti del XIV Seminario di Formazione Europea* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2003, AA. VV., *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa - Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS-FP* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP.
- 2002, MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V. (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP - Rapporto finale* (Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale), Roma, CIOFS-FP, CNOS-FAP.

Tipolitografia: Istituto Salesiano Pio XI - via Umbertide, 11 - 00181 Roma
tel. 06.78.27.819 - 06.78.440.102 - Fax 06.78.48.333 - e-mail: tipolito@pcn.net

Impaginazione: Meta Studio - via Calpurnio Fiamma, 9 - 00175 Roma
tel. 06.76.900.613 - e-mail: metastudio@tele2.it

Finito di stampare: dicembre 2007