

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Anno 20 - n. 1 Gennaio-Aprile 2004

EDITORIALE	3
STUDI	
CARLO NANNI <i>Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Aspetti e limiti, con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale</i>	11
DARIO NICOLI <i>Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù e della società</i>	28
GUGLIELMO MALIZIA, VITTORIO PIERONI, BRUNO STENCO <i>Oltre la partecipazione. Genitori a confronto con la Scuola Cattolica e coi CFP di ispirazione cristiana</i>	41
FEDERICA MEDDA <i>Determinanti personali del successo scolastico. Confronto tra istruzione e formazione professionale</i>	56
GIOVANNA SPAGNUOLO <i>Gli adulti e la domanda di formazione permanente: i risultati del primo monitoraggio nazionale</i>	78
FILIPPO GRASSO <i>La valutazione delle politiche territoriali. Alcune considerazioni progettuali sul ruolo di un sistema informativo economico</i>	92

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

CONFERENZA STATO-REGIONI. SEDUTA DEL 15 GENNAIO 2004

Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003

101

ESPERIENZE

FRANCESCO MAJORANA

Dal progetto "Learning by working" alla costituzione di un network. "Be my guest": una rete europea per la comunità professionale turistico alberghiera

111

A.L. SPANO ET ALII

Un'esperienza di stage del gruppo CSOA

I^a parte: rapporto di sintesi degli scambi realizzati in occasione dello stage formativo avvenuto dal 6 luglio all'11 luglio 2003

122

II^a parte: rapporto di sintesi degli scambi realizzati in occasione dello stage formativo avvenuto a Parigi dal 24 novembre al 28 novembre 2003

133

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

141

Per chi, in questi mesi, attraverso i media, segue il cammino che sta percorrendo l'attuazione della Riforma del sistema educativo italiano delineato dalla Legge 53/03 rimane sconcertato dalla contrapposizione frontale continua tra fautori e oppositori della Legge.

Leggere come tutto giusto o tutto sbagliato quello che viene portato avanti non è certamente il miglior modo per far crescere il sistema educativo italiano. È questa la metodologia sia della maggioranza, che procede senza coinvolgere più di tanto la società civile, sia dell'opposizione, per cui tutto nella Legge è sbagliato, compreso quello che è conseguenza naturale o applicazione di quanto la stessa parte politica aveva stabilito nella precedente legislatura.

Inoltre, sta maturando uno scontro, trasversale alle varie aree politiche e sempre più forte, tra gli apparati centrali, in particolare del MIUR, e quelli periferici, in particolare delle Regioni, che diventano sempre più gelosi delle proprie competenze.

Nonostante tutto questo, si sta realizzando qualche progresso. Il Decreto legislativo previsto per l'attuazione del primo ciclo è stato approvato; dal prossimo anno, dovrebbe iniziare l'attuazione della Riforma.

Di altri Decreti legislativi si conoscono delle bozze, più o meno ufficiali, che fanno prevedere un percorso ancora piuttosto lungo e complesso. Non vi è nulla di preciso che riguardi il secondo ciclo, né a proposito di come si strutturerà il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, né in riferimento alle istituzioni dalle quali sarà costituito. Che le prospettive non siano ancora chiare e che lo scontro in atto sia forte lo si può dedurre anche dal fatto che persino in grafici pubblicizzati dal MIUR per far conoscere la "nuova scuola" si ritrovano errori che possono sembrare voluti, quale l'esistenza di un quinto anno nel sistema d'istruzione e formazione professionale prima di passare alla "Istruzione e formazione superiore" o il passaggio a questa solo dal quinto anni dei Licei, quando la Legge afferma che lo sbocco in tale direzione è dopo il quarto anno.

In mezzo alle tante incertezze, possiamo segnalare due fatti che indicano un progresso sulla strada della riforma: lo stabilizzarsi delle sperimentazioni dei percorsi dell'istruzione e della formazione professionale e l'approvazione dell'Accordo per la definizione degli standard formativi minimi.

Nonostante le difficoltà, l'azione delle sedi operative continua con impegno: alcune considerazioni sul lavoro da loro svolto possono rendere evidenti i motivi dell'impegno del CNOS-FAP in questa fase di innovazioni significative, che apre a grandi speranze ma anche a gravi rischi.

L'inizio delle sperimentazioni

Di fronte a una Riforma che innova, se non si vogliono dare giudizi immotivati sulle strade intraprese, si deve provare a sperimentarne l'attuazione. Riteniamo che il progetto dei percorsi triennali di formazione professionale, voluto da FORMA nazionale e proposto come traccia a tutti gli enti di FP e alle Regioni, debba essere sperimentato per valutarne l'effettivo impatto e anche per migliorarlo. Nelle Regioni in cui tale progetto ha trovato una buona applicazione, le sperimentazioni in corso potranno testarne la validità.

In altre Regioni, le innovazioni introdotte dalla Riforma sono state recepite in parte, o completamente ignorate.

In alcuni casi, si stanno sperimentando percorsi nei quali è richiesta un'integrazione curricolare, per la cultura linguistica e scientifica, da parte della scuola. In altri casi, le sperimentazioni si realizzano soltanto in percorsi di titolarità della scuola, riducendo i CFP a puri erogatori di supporti tecnico pratici, magari a giovani in difficoltà.

In entrambi i casi, ci sembra che non si stia sperimentando nulla di nuovo e, soprattutto, nulla di costruttivo: nel primo caso, riteniamo che l'integrazione curricolare, quando è imposta ai CFP e agli allievi, propone metodologie didattiche difformi all'interno di un medesimo percorso formativo, creando più difficoltà che vantaggi; nel secondo caso, ci sembra che non vi sia innovazione in quanto, grazie all'autonomia, le scuole potevano muoversi in tal senso anche prima della riforma.

L'Accordo per la definizione degli standard minimi

Il 15 gennaio 2004 è stato stipulato, in conferenza Stato Regioni, l'Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'Accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003.

Il Documento tecnico, parte integrante dell'Accordo, è composto da una premessa e dal testo sugli standard formativi minimi relativi alle competenze di base.

La premessa prende atto che si tratta di una soluzione a una situazione contingente, in quanto si è in una complessa fase di transizione che richiederebbe un'azione di ampio respiro, capace di tener conto delle attribuzioni di competenze e dei ruoli fissati dal nuovo assetto normativo. L'Accordo trova la sua importanza nel fatto di inserirsi in un percorso di partenariato istituzionale (anche se giunge solo ad una proposta inquadrata in una provvisoria cornice di riferimento sistemico, dentro la quale sono però fissate le competenze di ambito nazionale e regionale).

Il testo presenta gli standard articolati nelle seguenti aree: dei linguaggi, scientifica, tecnologica, storico-socio-economica.

Per ogni area, sono indicati gli standard minimi e una loro declinazione, che costituisce l'ipotesi sulla quale le Regioni si impegnano a focalizzare la sperimentazione e sulla quale è necessario avviare il monitoraggio a livello nazionale e regionale.

Nel documento, si trova anche una importante affermazione, che meriterebbe una speciale attenzione. Si sostiene che gli "schemi che seguono¹ esprimono gli obiettivi da raggiungere e non il percorso da compiere, in quanto la modulazione dei percorsi va costruita sui centri di interesse dei giovani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, allo sviluppo delle competenze professionali". Con questo, si sottolinea la centralità della persona del giovane di fronte al percorso da progettare per raggiungere gli obiettivi (basti ricordare la diversità di impostazione, ad es., del Decreto sull'apprendistato che stabiliva non solo gli obiettivi, ma anche contenuti e tempi delle attività fuori dall'azienda, mettendo questa al centro del discorso).

Dopo avere presentato lo schema dell'Accordo, pubblicato nell'apposita sezione di questo numero della Rivista, ci soffermiamo su qualche valutazione particolare nel merito di quanto non ci trova in sintonia e che avremmo voluto fosse tenuto in conto nella stesura definitiva del documento.

In primo luogo, la dizione "minimi", riferita agli standard, non sembra pertinente in chiave educativa; sarebbe più consono parlare di standard "essenziali".

Anche l'espressione "competenze di base" è ambigua perché ripropone una visione riduttivistica della formazione; le competenze dovrebbero essere definite per ambiti di compiti/problemi che consentono di affrontare, e comprese in un "sistema generale di classificazione delle competenze professionali", che specifichi i compiti che sfidano la persona.

L'espressione "obiettivi formativi" andrebbe precisata in "obiettivi formativi generali", per non confonderli con quelli definiti dall'équipe dei formatori, che conoscono le effettive risorse degli allievi.

Tra le aree manca totalmente quella dell'educazione alla convivenza civile, che non può essere rappresentata dall'area storico-socio-economica.

Infine, non c'è riferimento alcuno all'insegnamento della religione; questo potrebbe far supporre che non sia ancora percepita come reale la pari dignità tra i due sottosistemi del secondo ciclo.

L'attività di formazione svolta dalla Federazione CNOS-FAP

In questo delicato momento di trasformazione del sistema educativo italiano, ci sembrano opportune una riflessione e una valutazione, a partire da dati concreti, sulle tipologie di intervento formativo svolte all'interno della Federazione CNOS-FAP.

¹ Ci si riferisce all'elenco degli standard e alle loro declinazioni (NdA).

Tale riflessione permette di capire le scelte fatte dalle sedi operative della Federazione in questi anni e anche il senso del sostegno fornito dagli interventi di "Rassegna CNOS" per la creazione di un sistema rinnovato, capace di affrontare le sfide della Riforma. I dati che saranno esaminati e le considerazioni che saranno proposte, sono riferiti soltanto alle attività svolte con finanziamento pubblico.

A. L'entità dell'attività formativa svolta dal 1994 ad oggi

Negli ultimi dieci anni, la quantità di formazione erogata dalle sedi operative della Federazione è variata e si è differenziata. Non tutti gli anni sono stati di crescita, ma le diminuzioni e gli aumenti sono avvenuti a causa di scelte politiche o gestionali a livello nazionale e regionale.

TAB. 1 - Entità dell'attività formativa (dal 1994 al 2004)

Anno formativo	Numero attività formative	Numero allievi interessati	Numero ore svolte
1994/95	658	13.444	533.541
1995/96	663	13.696	521.860
1996/97	698	13.672	531.165
1997/98	655	12.531	503.437
1998/99	770	13.428	527.351
1999/00	874	13.854	552.312
2000/01	916	14.373	514.708
2001/02	1.142	18.118	580.928
2002/03	1.484	22.294	653.703
2003/04	1.300	20.561	677.458

I dati riportati nella Tab. 1 permettono di valutare le trasformazioni negli interventi formativi. Infatti il numero delle attività formative, dopo un primo periodo (1994-98) di sostanziale stabilità, aumenta in maniera rilevante negli anni successivi, proprio in corrispondenza del momento critico determinato dalla Legge 9/99, che ha provocato la diminuzione delle attività rivolte ai quattordicenni. Si nota infatti un notevole aumento del numero di attività e degli allievi iscritti, ma con una crescita che non è egualmente rapida, segno che le nuove attività sono rivolte a piccoli gruppi di allievi. Le ore di formazione hanno invece un andamento diverso: il loro numero oscilla di anno in anno senza grandi variazioni, per poi iniziare una crescita costante negli ultimi tre anni. Questo significa che le sedi operative si sono impegnate anche in tipologie di attività di breve durata, sia in integrazione con le scuole, sia nell'apprendistato, sia rivolte ad occupati e disoccupati. Nell'anno in corso, vi è una certa inversione di tendenza: diminuiscono il numero di attività e di allievi, mentre cresce il numero di ore svolte, segno

dell'aumento della durata media delle singole attività. L'indice che meglio misura la quantità di impegno formativo svolto nella Federazione è espresso dalle ore/allievo effettuate ogni anno: a partire dal 1998/99, si osserva una continua diminuzione fino al 2000/01, passando da 9.620.921 nel 1998/99 a 9.128.280 nel 1999/00 a 8.633.247 nel 2000/01. La diminuzione è sostanzialmente dovuta alla crisi determinata nella formazione iniziale dalla Legge 9/99 e non risolta dalle opportunità offerte dall'obbligo formativo voluto dall'art. 68 della legge 144/99. Con l'anno 2001/02, anche questo parametro risulta in lenta crescita: raggiunge 8.904.479 ore/allievo, sale a 10.356.710 nel 2002/03 e a 10.931.038 nel 2003/04. Gli incrementi maggiori sono dovuti ad una stabilizzazione/crescita delle attività per i giovani nell'ambito del diritto dovere di istruzione e formazione; tali attività hanno una durata annuale di 1.000-1.200 ore e sono frequentate da un numero di allievi in aumento.

B. Una presenza differenziata nelle Regioni

La quantità di attività svolta² nelle singole Regioni italiane è molto differente. In alcune Regioni, la Federazione non è presente (Trentino Alto Adige, Marche, Molise), in altre, pur avendo una presenza strutturale (Basilicata e Calabria), in questi anni non ha svolto attività. In due Regioni (Toscana e Campania) la Federazione ha potuto iniziare l'attività, ma la situazione politico-istituzionale non lascia prospettive di continuità (nell'anno in corso, sono attive solo iniziative partite lo scorso anno e non ne sono state avviate di nuove). È recente, e si sta sviluppando, l'attività nella Valle d'Aosta.

TAB. 2 - Attività della Federazione nelle diverse Regioni (anno 2003/04)

Regione	Numero attività formative	Numero allievi interessati	Numero ore svolte	Numero ore/allievo svolte
Abruzzo	41	669	28.364	457.080
Campania	4	60	3.500	53.000
Emilia Rom.	26	379	18.717	262.075
Friuli VG	278	4.123	22.656	315.634
Lazio	45	834	49.830	925.060
Liguria	32	477	14.134	226.390
Lombardia	131	2.526	59.713	873.570
Piemonte	326	4.877	147.751	2.405.216
Puglia	12	210	11.500	199.200
Sardegna	95	1.463	92.850	1.372.120
Sicilia	96	1.739	89.600	1.638.950
Toscana	1	17	1.000	17.000
Umbria	27	337	26.101	334.277
Valle Aosta	12	193	4.918	68.370
Veneto	174	2.657	106.824	1.783.096
Italia	1.300	20.561	677.458	10.931.038

² I dati riportati sono frutto di elaborazione di schede trasmesse dalle sedi operative e possono contenere qualche imprecisione.

La tabella Tab. 2 (che riporta dati relativi all'anno 2003/04) permette di constatare una diversa diffusione delle attività di formazione professionale nelle varie Regioni.

Le Regioni del Nord sono quelle in cui si svolge la maggior parte dell'attività della Federazione; in particolare, in Piemonte e Veneto l'attività di formazione, in questi anni, ha visto una buona crescita; al contrario, pur restando significativa, negli anni, l'attività in Lombardia osserva una piccola contrazione; nell'Emilia Romagna, l'attività svolta nei due CFP presenti rimane abbastanza costante; il Centro di Udine, unico nel Friuli V.G., dopo alcuni anni di difficoltà, sembra aprirsi alla crescita (l'alto numero di attività segnala la significativa presenza di attività di breve durata, organizzate a moduli, rivolte agli apprendisti).

L'attività svolta dal CNOS-FAP nelle Regioni dell'Italia centrale è molto inferiore. Solo nel Lazio raggiunge un livello significativo, che si mantiene costante negli anni. In Umbria si sviluppa un costante volume di attività. Il tentativo di iniziare l'attività anche in Toscana sembra destinata a non aver seguito, a causa delle scelte regionali in materia di formazione professionale iniziale.

Nel Sud, l'attività è limitata a qualche Regione. L'Abruzzo sembra in una situazione di sostanziale stabilità. In Puglia, l'attività, pur ridotta a poco, è ripresa, dopo anni di grave crisi che aveva interessato tutti gli enti. In Campania, vanno a conclusione i percorsi biennali iniziati, ma non si intravedono prospettive di nuove attività nel campo della formazione iniziale.

In Sicilia e Sardegna, invece, le sedi operative della Federazione svolgono un'attività consistente. In particolare in Sardegna l'attività, legata specialmente allo sviluppo dei percorsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo, ha visto una crescita rilevante in questi ultimi anni: si passa da 13.650 ore di attività e 228 allievi nel 1999/00, a oltre 90.000 ore e 1.400 allievi nel 2003/04.

C. Tipologie degli interventi formativi

La Federazione CNOS-FAP è attiva nei molteplici campi della formazione professionale. In particolare potremmo parlare, seguendo lo schema previsto dal DM 166/01 sull'accreditamento delle sedi operative, di formazione iniziale, di formazione superiore e di formazione continua, anche se in ognuna di esse è sembrato opportuno operare delle suddivisioni.

La tabella (Tab. 3) presenta l'attività svolta nell'anno in corso, distinta in tipologie: le prime cinque si riferiscono alla formazione rivolta ai giovani nella fascia compresa tra i 14 e i 18 anni, l'età del diritto e dovere all'istruzione e formazione; le seguenti due tipologie riguardano la formazione superiore e le ultime due quella continua.

Anche ad un primo sguardo appare evidente che l'attività maggiore è concentrata nei percorsi di formazione iniziale. Circa un terzo delle attività formative e degli allievi, ma oltre il 70% delle ore e quasi il 75% delle

TAB. 3 - *Tipologie degli interventi formativi (anno 2003/04)*

TIPOLOGIA ³	ATTIVITÀ	ALLIEVI	ORE	ORE ALLIEVO
Formazione iniziale	439	7.307	482.960	8.002.390
Specializzazione	34	533	32.720	516.800
Integrazioni con scuole	101	1.535	13.189	192.650
Integrazione con IPSIA (4° e 5° anno)	48	794	12.712	214.256
Interventi per fasce deboli di utenza	24	275	16.868	186.030
Post diploma	69	1.064	47.739	748.125
IFTS	8	190	6.480	171.370
Apprendistato	283	4.208	13.040	181.448
Formazione occupati e disoccupati	250	3.674	36.890	565.744
Totale	1.256	19.580	662.598	10.778.813

ore/allievo si riferiscono a questa categoria, rendendo evidente che la fascia dei giovani costituisce il centro di interesse dei CFP della Federazione. Sono corsi di durata annuale media di 1.100 ore, rivolti a 16/17 giovani per corso. Le sperimentazioni di percorsi triennali di istruzione e formazione professionale iniziati in questi ultimi due anni (come attuazione della legge 53/03, dell'Accordo Regioni, MIUR e MLPS e relativi protocolli regionali) riguardano 71 primi anni e 6 secondi anni. I primi e secondi anni dei percorsi progettati per l'assolvimento dell'obbligo formativo a norma del art. 68 della 144/99 costituiscono la maggior parte degli interventi.

La formazione iniziale, nell'anno in corso, ha avuto una crescita notevole in numero di attività, di allievi e di ore. Molto meno numerose appaiono le attività di specializzazione: in questa categoria si sono raccolte le attività rivolte ai giovani qualificati nei corsi biennali, che hanno potuto continuare in percorsi mirati a specializzare la professionalità acquisita nel percorso biennale. Si tratta di corsi annuali di durata variabile (dalle 600 alle 1.200 ore) secondo le Regioni (in media, oltre le 950 ore/corso). Tali attività sono presenti solo in alcune Regioni.

La possibilità di iscrizione dei quattordicenni ai percorsi di formazione professionale ha provocato una diminuzione di attività di integrazione di percorsi scolastici con attività di formazione professionale, che costituivano una delle possibilità previste dal regolamento attuativo della Legge 9/99 per tale fascia di età. Si tratta di interventi brevi (in media, poco più di 120 ore) di tipo orientativo e pre-professionalizzante, oppure di percorsi professionalizzanti rivolti a giovani di classi superiori di istituti scolastici. I percorsi di qualifica riservati ai giovani frequentanti gli ultimi due anni degli istituti professionali (durata media di 300 ore per anno) sono stati attivati solo in alcune Regioni; da più di dieci anni costituiscono una forma di interazione tra scuole e CFP che ha interessato in maniera variabile i CFP della Federazione.

Queste categorie di interventi costituiscono oltre l'80% dell'attività svolta nei

³ I totali di questa tabella non corrispondono a quelli della precedente, poiché mancano in quest'ultima alcune attività formative non catalogabili nelle suddivisioni riportate.

*CFP della Federazione nell'anno formativo 2003/2004 e perciò anche l'80% dell'attività dei formatori è rivolta alla formazione dei giovani. Ciò è coerente con la tradizione più che centenaria di impegno dei salesiani e delle loro strutture al servizio dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro. I corsi attivati sono pluriennali, di lunga durata, ad alta valenza educativa, mirati alla formazione del cittadino lavoratore aperto ai valori cristiani: per queste caratteristiche corrispondono al meglio alla **mission educativa del CNOS-FAP**.*

Tra le iniziative in favore di fasce deboli sono inserite attività eterogenee, ma che hanno in comune l'obiettivo di offrire un sostegno e un'opportunità formativa a utenze svantaggiate, quali persone con disabilità, carcerati, extracomunitari, ecc. Gli interventi, anche se non numerosi, sono significativi della capacità di risposta alle richieste di alcuni territori in cui non sono presenti organizzazioni specializzate per tali utenze.

Per quanto riguarda la formazione superiore, nei due ambiti specifici dei corsi post diploma e IFTS, l'attività svolta all'interno della Federazione non è rilevante. I corsi rivolti ai giovani diplomati è distribuita nelle varie Regioni, con corsi di alto profilo tecnologico e di discreta durata. Solo in alcuni CFP, sono attivi percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore. A livello nazionale, la formazione superiore raggiunge poco più dell'8% delle ore e del 6% degli allievi.

La formazione continua, nelle due sezioni dei corsi per apprendisti e di corsi rivolti a occupati o a disoccupati adulti, raggiunge un numero notevole di persone attraverso attività di durata molto più breve. Infatti, pur interessando soltanto circa il 7% delle ore di attività, raggiunge il 40% dell'utenza. Questo rende evidente che, normalmente, si tratta di moduli formativi di breve durata. In genere, gli utenti sono giovani di oltre 18 anni (tranne qualche intervento in apprendistato) o anche adulti in cerca di rafforzamento o di riqualificazione della loro professionalità.

Per concludere, l'attività svolta all'interno della Federazione CNOS-FAP trova il suo centro nella formazione iniziale, ma è significativamente presente in tutti i settori in cui si articolano gli interventi di formazione professionale, rispondendo con questo alle diversificate richieste dei territori in cui opera.

Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo.

CARLO
NANNI

**Aspetti e limiti, con particolare
attenzione all'istruzione e alla
formazione professionale**

La pari dignità dei percorsi educativi dei licei e dell'istruzione e della formazione professionale nel secondo ciclo del sistema educativo italiano è assicurata da un unico profilo educativo, culturale e professionale (PECUP). L'articolo vuole essere una prima riflessione sul tema

La legge 53/2003 ha inteso imprimere al sistema educativo di istruzione e formazione pubblica alcune particolari connotazioni, non solo riguardo alla gestione del sistema educativo di istruzione e di formazione professionale (autonomia delle istituzioni scolastiche) e alla "poliarchia" / "concorrenza" tra Stato, Regioni e scuole nella definizione dei "contenuti culturali" dell'apprendimento, ma anche nell'organizzazione pedagogico-didattica. Infatti, rispetto al regolamento dell'autonomia (D.M. 275/1999) che parlava di *curricoli* per l'organizzazione pedagogico-didattica del far scuola, la legge 53/2003 parla di piani di studio (e questi, come si dirà, "personalizzati") (Sandrone Boscarino, 2002).

1. DAL CURRICOLO AI PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

La riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei pro-

grammi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la legge delega Moratti porta in primo piano il principio della *personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie* mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati (Malizia-Nanni, 2003).

Il tratto distintivo dei *programmi* era l'idea dell'*applicazione*. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi e di adeguarsi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che veniva richiesto agli insegnanti era quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. Le indicazioni dei programmi prevalevano sulle esigenze degli alunni.

Con le *indicazioni curriculari*, fatte proprie dalla riforma Berlinguer/De Mauro, il Ministero forniva *valori e vincoli nazionali* e a ogni scuola era attribuito il compito di interpretarli e adattarli (o forse meglio "ricrearli") autonomamente in rapporto alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti erano chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del "Piano dell'offerta formativa" (POF). In questa prospettiva, poteva (e può capitare) che gli insegnanti e le scuole non coinvolgano molto i giovani e i genitori che, pertanto, restano dei "destinatari", non assurgano cioè a protagonisti della "co-costruzione" del curriculum.

Questo non dovrebbe essere più possibile con la riforma Moratti (Capaldo-Rondanini, 2002).

In base alla lettera l) dell'art. 2 c. 1 della legge, i *piani di studio* si organizzano nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche intorno a un nucleo fondamentale, omogeneo su base *nazionale*, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale. Lo schema di decreto attuativo della primaria lo ribadisce: tra le novità si segnala "l'introduzione di più libertà di scelta per le famiglie e di più autonomia didattica e organizzativa per le scuole, in relazione a piani di studio personalizzati, al fine di realizzare l'obiettivo della legge di favorire la crescita e la valorizzazione degli allievi, nel rispetto dell'identità e delle inclinazioni di ciascuno di essi" (Parte la riforma, 2003, punto B2; si vedano nel testo del Decreto attuativo gli art. 3 c. 2, 7 c. 2, 10 c. 2).

In aggiunta, è prevista una *quota riservata alle Regioni*, relativa agli aspetti di loro interesse specifico, anche in collegamento con le realtà locali.

I *piani di studio personalizzati* segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo, della loro personale responsabilità educativa e di quella dei genitori, del contesto territoriale nello sceglierli, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme, in un dialogo costante.

I piani di studio personalizzati hanno, come riferimento "nazionale", il "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP) e le "Indicazioni nazionali".

Il PECUP precisa ciò che ciascun alunno deve sapere (le conoscenze di-

sciplinari e interdisciplinari) e fare (le abilità operative o professionali) per essere l'uomo e il cittadino a 14 anni e a 19-18 anni (Moscati, 2003). I profili sono due, uno per l'alunno che arriva alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni) e uno per lo studente al termine del secondo ciclo di istruzione (14-18/19 anni) e comprendono anche i livelli essenziali di prestazione per gli istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Sono delineati a livello di sistema educativo nazionale, d'intesa tra Stato e Regioni, e hanno valore cogente. Rappresentano la *bussola* per la definizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento; al tempo stesso costituiscono strumento e garanzia dell'unità e del coordinamento di tutti gli interventi educativi e didattici posti in essere dalle istituzioni formative.

A loro volta, le *Indicazioni nazionali* determinano gli obiettivi generali del processo formativo. Sono predisposte dagli esperti e dagli organi tecnici del Ministero dell'Istruzione, in cooperazione con quelli di altri Ministeri e, a regime, della Conferenza Stato-Regioni e hanno valore cogente. Esse derivano "per esplosione" dal "Profilo" e, allo stesso tempo, recepiscono le migliori esperienze realizzate nelle strutture scolastiche e formative.

Inoltre debbono essere precisati i LEP (i livelli essenziali di prestazione), che tutte le istituzioni del sistema educativo nazionale devono garantire allo scopo di realizzare il diritto personale, sociale e civile dei giovani a un'istruzione e a una formazione di qualità.

A questi due documenti di riferimento normativo, il Ministero ha aggiunto, per la sperimentazione, anche le *Raccomandazioni*, che costituiscono un documento orientativo dei percorsi e delle scelte metodologiche e culturali.

Le singole scuole e le loro comunità educanti sono chiamate a tradurre creativamente e progettualmente il "Profilo" e le "Indicazioni nazionali" in competenze degli alunni.

È a questo punto che interviene il piano di studio personalizzato. Tale documento è il frutto delle unità di apprendimento preparate dai docenti per ogni alunno. Ciascuna unità di apprendimento abbraccia gli obiettivi formativi, le attività, i metodi e le soluzioni organizzative che si richiedono affinché gli obiettivi si trasformino in competenze del singolo studente; comprende pure le modalità per verificare e valutare tali competenze. La raccolta ordinata e riflessa delle unità di apprendimento costituisce il piano personalizzato delle attività educative della scuola dell'infanzia o quello della primaria e della secondaria di 1° e 2° grado.

Uno strumento didattico innovativo, prospettato dal Ministero, è il *portfolio delle competenze individuali* (come tale è evidenziato anche nello schema del decreto attuativo per il primo ciclo: cfr. Parte la Riforma, 2003). Esso dovrebbe essere costituito da una raccolta strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali esemplari prodotti dall'allievo, che permettono di rendersi conto della estensione e della qualità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore efficacia delle azioni formative intraprese. Accompagna l'alunno per l'intero arco dei 12 anni di

istruzione e formazione obbligatoria e con i necessari adattamenti potrà seguirlo anche successivamente in fase di ricerca del lavoro, di riconversione professionale e di formazione continua. È articolato in due sezioni, una destinata alla valutazione e una all'orientamento.

Nell'attuazione dei piani di studio personalizzati e del *portfolio* delle competenze individuali svolgono un ruolo essenziale il docente *coordinatore-tutor* (altra novità annunciata e indicata espressamente nello schema del progetto attuativo per il primo ciclo: cfr. Parte la riforma, 2003) e l'articolazione dell'attività di apprendimento in momenti di *gruppo-classe* e di *gruppo-laboratorio*. Lo schema di decreto attuativo dichiara che vengono "potenziate le attività di **laboratorio**, al fine di consentire l'effettiva formazione personalizzata e di ampliare l'offerta formativa, nelle singole scuole o in rete" (Ibidem). L'enfasi sul laboratorio, ha fatto parlare di "passaggio" da una scuola centrata sull'ascolto ('*auditorium*') a una scuola centrata sul 'laboratorio', cioè sull'operare riflessivo, sul costruire insieme, sul negoziare e sul cooperare linguistico e relazionale. In proposito si intende considerare come elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le persone, e, nel caso specifico, i singoli alunni. Questi, nel numero richiesto per formare una classe, sono affidati alle cure di un tutor che insieme ai colleghi, nel quadro del POF e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle indicazioni nazionali, progetta un'organizzazione del percorso formativo degli allievi, fondato su due modalità: quella che fa perno sul gruppo-classe, cioè su un numero consistente di allievi chiamati a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee e unitarie e quella centrata sui Laboratori, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo gli alunni affidati a un tutor, ma anche quelli di altri tutor, sempre in un orizzonte di collegialità. Essi compilano il *portfolio* in cooperazione con i docenti dei laboratori e anche con i genitori e con i medesimi alunni (Ministero, 2003).

2. LE FUNZIONI DEL "PROFILO"

Il "Profilo del primo ciclo" è stato pubblicato già in occasione della sperimentazione del primo ciclo avviata dal Ministero in alcune scuole (I Documenti, 2001/2002). Per il "Profilo del secondo ciclo" si farà riferimento al documento che il Ministero ha offerto in occasione di due seminari svolti a Roma e a Fiuggi tra il 2002 e il 2003 come bozza di lavoro per arrivare a definire appunto sia il "Profilo" sia le "Indicazioni" relative al sistema dei licei (Profilo, 2003; Ministero, 2003).

La mia attenzione e le mie osservazioni si rivolgono in particolare al "Profilo del secondo ciclo", anche se – in quanto i due "Profili" sono sostanzialmente in continuità e sono strutturati secondo una comune formalità – è scontato che alla fin fine il discorso diventa comprensivo di entrambi, anche perché ci si terrà ad un livello piuttosto generale e teoretico-pedagogico.

Provo ad indicare in primo luogo alcuni aspetti del "Profilo" che mi sono apparsi interessanti (dirò subito perché).

Vorrei rilevare anzitutto il significato teorico-pedagogico che può avere il "Profilo" e le funzioni che esso può assolvere, nell'insieme di quelle che dovrebbero essere le indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati (e in qualche modo per i POF delle istituzioni scolastiche e professionali).

In vari interventi si è ribadito la funzione formativa prospettica del "Profilo", nel senso che può aiutare a "educare" le domande e i bisogni giovanili, rendendoli più aperti, dinamici, valorialmente più elevati di come possono essere percepiti in prima istanza dai giovani stessi o dalle famiglie o dalla società. E più direttamente può aiutare i giovani e i *tutor* a tradurre bisogni, esigenze, attese in "pacchetti formativi" componibili nei piani di studio adeguati e alla loro effettiva personale altezza. Il problema sarà caso mai come avviare, mediare e determinare questo processo di "educazione della domanda" che il "Profilo" stimola nel suo offrirsi come "orizzonte" di personalità-tipo. Si comprende subito quanto sia importante allora aiutare adolescenti e giovani a leggere la loro condizione esistenziale attuale.

Si è anche detto che la funzione del "Profilo" è come quella di una bussola, vale a dire una funzione eminentemente orientativa. Forse nel caso specifico si poteva parlare di "faro", nel senso che il "Profilo" ha la pretesa di indicare il porto cui il giovane alla fine del secondo ciclo dovrebbe arrivare con tranquillità e sicurezza. Ma il "Profilo" dovrebbe orientare anche il ministro in quanto il "Profilo" viene a disegnare ciò che lo studente dovrà sapere, saper fare e saper essere, agendo da persona, da cittadino e domani da lavoratore. In tal senso prospetta anche l'identità futura del cittadino italiano. C'è in esso una proiezione di futuro non solo per gli studenti (la loro identità e buona immagine e in qualche modo l'impegno di costruirli) e non solo per gli insegnanti (in quanto proietta la loro azione verso questo "alto" impegno educativo grazie all'istruzione e alla formazione professionale di cui saranno capaci di fare offerta con il POF), ma anche per il Ministro, per le Regioni e per l'intera classe dirigente e politica (oltre che per le famiglie e la società civile), perché si tratta di porre le condizioni legislative, amministrative, strutturali e sociali perché siano dati a tutti, nella differenza, le pari opportunità per dare realizzazione a tale "Profilo" terminale "personalmente pianificato" nella linea dell'uno o dell'altro percorso immaginato per il secondo ciclo.

Il "Profilo" sembra inoltre assolvere ad una funzione integrativa del percorso formativo, in quanto aiuta a tenere sempre presente quell'orizzonte "ologrammatico" che si è voluto imprimere all'intera operazione ministeriale, ma che corrisponde ad un modo tipicamente pedagogico di intendere la formazione, che se non vuol scadere in tecnicismi o riduttivismi o esorbitanze diseducative e umanamente negative, ha da essere intrinsecamente connotata di quella caratteristica che è stata denominata "ologramma" o che in termini tradizionali si diceva "integrazione", "integralità", "onnilateralità" o quant'altro.

La funzione di bussola ricorda, infine, una quarta funzione che va presa

sul serio nella traduzione progettuale e didattica sia dei POF dei Licei e degli Istituti sia nella costruzione dei piani personalizzati, ma anche nella traduzione didattica in unità di apprendimento disciplinari o interdisciplinari o trasversali. Il “Profilo” diventa un po’ il termine di confronto di quanto si vuole sia da parte del Ministro con le indicazioni nazionali, sia da parte delle Regioni nel loro apporto specifico sia nella valutazione della qualità delle proposte di apprendimento e dei servizi posti in opera dai Licei e dagli Istituti di formazione professionale per rendere il “Profilo” produttivo e valido dal punto di vista formativo-personale dello studente/soggetto in formazione.

In tal senso, il “Profilo” è, in sé e per sé, il documento più vicino all’istanza finalistica, assegnata dalla legge 53/2003, al sistema educativo di istruzione e di formazione professionale: favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana.

3. LA STRUTTURA E LA PROSPETTIVA

Pure indubbiamente notevole è la strutturazione del “Profilo”, così come le accentuazioni di prospettiva che si intende imprimere a tutto l’apprendimento in linea con esso.

Come si è detto il “Profilo” del secondo ciclo presuppone quello del primo. Lo dà per acquisito e ne continua, sviluppandoli ulteriormente, gli orientamenti. Ma con una variazione significativa: al “sapere” e al “fare”, si è aggiunto l’“agire” (vale a dire “l’insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute”) come passaggio intermedio all’ “essere” (diventando “competenze che arricchiscono la sua personalità e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana e professionale” [...] “indipendentemente dai diversi percorsi formativi frequentati”) (Cicatelli, 2003).

Ed, ovviamente, trovandoci in un ciclo caratterizzato dalla secondarietà dell’apprendimento, la via perseguita è quella dell’impiego, in maniera organizzata e sistematica, della riflessione critica sul sapere, sul fare e sull’agire.

Queste tre (quattro) finalità innervano e danno senso ai centri strutturali del “Profilo” stesso:

- l’identità e la responsabilità personale;
- la progettualità vitale e l’orientamento (scolastico, professionale, esistenziale);
- l’educazione alla convivenza civile (conglobante le “nuove educazioni”: educazione alla salute, educazione alla legalità, educazione stradale, educazione alla prevenzione, educazione allo sviluppo e alla pace, educazione alla cittadinanza, educazione interculturale...).

E guidano la specificazione degli strumenti culturali. In tal modo si potranno permettere: a) la crescita educativa culturale e professionale dei gio-

vani; b) lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio; c) l'esercizio della responsabilità personale e sociale.

Di alto valore pedagogico mi sembrano pure le prospettive che nella "Premessa" si evidenziano come prospettive di fondo a cui si intende caratterizzare l'intera azione di riforma (e l'intera azione didattica):

- 1) la prima, dal prodotto al processo: "non conta tanto la padronanza di determinati contenuti o mansioni [...] quanto l'attivazione dei processi intellettuali, morali, sociali, operativi, estetici, emotivi";
- 2) la seconda, dai contenuti alla persona: il sapere, il saper fare, l'agire, e la consapevolezza critica su di essi sono visti "come mezzi ed occasioni per promuovere al massimo livello possibile la crescita personale di ciascuno" in risposta alle "sfide della società tecnologica ed industriale avanzata, della globalizzazione e dei suoi effetti, della società multiculturale e della multimedialità".

A sua volta, questo spostamento di prospettiva comporta uno spostamento anche nelle prospettive pedagogico-didattiche. Si invita, infatti, a passare:

- 1) dai saperi al sapere: vale a dire dalla "molteplicità dei saperi che il soggetto incontra e impara nel sistema educativo formale, non formale e informale" al sapere, alla cultura personale, al "coltivarsi", all' "unità personale di conoscenze dotate di senso e sempre ricca di motivazioni e di fini";
- 2) dalle prestazioni (o mansioni) alle competenze, intese "non soltanto un insieme organicamente strutturato di conoscenze e abilità riferibili a uno specifico campo professionale", ma piuttosto un "qualcosa di mai totalmente definito, una «cornice» ogni volta da adattare, completare, reinventare allo scopo di affrontare al meglio e con perizia i nuovi problemi e gli imprevisti che accadono nel contesto professionale di riferimento.

In tal modo, a questo livello di secondo ciclo, "l'educazione nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di formazione professionale" [...], "si tramuta, nel profondo in autoeducazione"; permette di dare "un'impronta personale sia alle relazioni interpersonali e sociali, sia ai rapporti con le cose e con il mondo"; rende capaci di "prendere posizione" e "farsi carico" e "rispondere delle conseguenze intenzionali ed inintenzionali delle proprie scelte non solo a livello individuale, ma anche a livello sociale".

Il tutto, in una prospettiva di "Lifelong Learning", vale a dire di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

4. LA NON FACILE ATTUAZIONE

Il "Profilo" mette indubbiamente al centro il soggetto che apprende. Persona e processo di apprendimento ne sembrano essere le parole chiave. Ciò

appare in piena coerenza con l'impostazione generale della riforma che punta non tanto sui curricoli quanto sui piani di studio personalizzati.

Ma già il fatto che si sia sentito il bisogno, al termine di entrambi i profili, di indicare alcune linee di sintesi, la dice lunga su una certa sovrabbondanza dello stile e dei contenuti dell'uno e dell'altro "Profilo".

Così è grosso il rischio che già nelle "Indicazioni generali" (cfr: già a livello degli otto licei prefigurati) si perda l'idea di "sistema" che la legge sembra indicare non solo come termine ma come volontà pedagogica. Ed altrettanto va detto dell'unitarietà che si vuole per i due possibili percorsi (licei e istituti). Infatti, pur nella differenziazione, il secondo ciclo dovrebbe essere di pari dignità e di pari opportunità per chiunque "personalisticamente" si serva del liceo o dell'istruzione e formazione professionale o dell'alternanza scuola-lavoro per la propria formazione secondaria.

L'istanza ologrammatica (vale a dire la costante preoccupazione di tenere dinamicamente intercorrelati particolare e universale, specifico e globale, disciplinare e trasversale, specialistico e generalistico, sia a livello epistemologico che didattico o, detto in altre parole, la continua dinamica interazione tra tutto e parti, tra tassello e mosaico, tra spaccato particolare e disegno globale), cara agli estensori dei documenti ministeriali in quanto considerata particolarmente adatta ad un apprendimento adeguato alla "crescita personale", rischia di rimanere nell'ombra: lo si è già visto nell'esperienza dei due seminari di Roma e di Fiumicino apprestati dal Ministero per arrivare al "Profilo" e alle "Indicazioni nazionali" per il sistema dei Licei (Cicatelli, 2003).

Se così fosse nella concretezza della struttura e della quotidianità didattica, non solo si rischierebbero i mali della precoce specializzazione e della presta obsolescenza qualitativa degli apprendimenti, ma difficilmente si potrebbe togliere di testa l'idea di un'operazione culturale che perpetua la gerarchizzazione, culturale e di classe, attualmente esistente tra licei, istituti tecnici e professionali.

La cosa si aggraverebbe ulteriormente se un parallelo lavoro non si realizzasse per il "sistema della istruzione e formazione professionale" e se esso si immaginasse come un mero accostamento meccanico dell'attuale formazione professionale statale (20% degli iscritti alla secondaria) e dell'attuale formazione professionale regionale (tra il 6 e l'8% dei giovani tra i 15 e i 18 anni) [...], anche se messi sotto un unico governo (come sembra sarà con l'attuazione della legge Bossi-La Loggia in corso di attuazione in Parlamento) (Confindustria, 2003; Bertagna, 2003).

Se così si permettesse o risultasse, difficilmente l'azione ministeriale attuativa, e la stessa legge delega, potrebbero scrollarsi di dosso l'accusa di mistificazione e di classismo.

Dall'insieme si ricava, comunque, l'idea che non sarà di facile concretizzazione – secondo le espressioni del suo maggiore ispiratore, Bertagna – la "scommessa istituzionale, ordinamentale, culturale ed educativa temerariamente lanciata, sull'onda del Titolo V della Costituzione, dalla Riforma Moratti, ovvero il proposito di costituire anche nel nostro Paese, e almeno per

12 anni relativi al diritto dovere di istruzione e di formazione per tutti, un «sistema dell'istruzione liceale» (licei) e un «sistema dell'istruzione e formazione professionale» (istituti), tra loro ben distinti per natura e per scopo, ma ambedue ugualmente educativi, di pari dignità culturale, oltre che di immagine sociale, e, quindi, con strutture di interconnessione reciproche che i giovani possano facilmente percorrere” (Bertagna, 2003, 24).

5. OSSERVAZIONI DI PERCORSO

La legge e la documentazione relativa ha messo in circolo parole nuove, che intendono “dire” l’idea e la prospettiva sottesa all’azione politica di riforma. E così, se nel periodo Berlinguer-De Mauro, abbiamo aggiornato il vocabolario pedagogico con le parole “magiche” dell’autonomia, del curriculum, del POF, delle funzioni obiettivo, della trasversalità, del laboratorio, della multimedialità, degli istituti comprensivi e tant’altro (cfr. Fiorin e Cristanini, 1999), la presente “via” di riforma ci offre le “nuove” parole: piani di studio personalizzati (PSP o anche PPAAE, vale a dire Piani Personalizzati delle Attività Educative), “Profilo educativo, culturale e professionale” (PECUP), “Indicazioni nazionali”, raccomandazioni, convivenza civile, ologramma, poliarchia, sussidiarietà orizzontale e verticale, tutta una serie di aggettivazioni per gli obiettivi, o generali del processo educativo, o specifici dell’apprendimento (OSA), o formativi (OF), e per le conoscenze (c. dichiarative, condizionali, procedurali), unità di apprendimento (UA), competenze (specifiche e trasversali), gruppo classe e gruppo laboratorio, *portfolio*, laboratorio e Larsa, maestro prevalente, tutor, valutazione esterna (a cura dell’Invalsi) e valutazione interna (cfr. Sacristani Mottinelli, 2003, ma anche l’inizio delle *Raccomandazioni per il primo ciclo*).

Ovviamente non si tratta di mere parole o di termini codificati. Essi veicolano in qualche modo la teoria dell’apprendimento e la teoria della scuola che è sottesa e guida l’azione di riforma; e per altro verso, nella loro concertazione, sono anche allusive delle scelte strategiche e delle metodologie generali secondo cui si vuole attuare e operare per la riforma. In tal senso traghettano scelte forti circa questioni rilevanti per il futuro delle persone e della Repubblica. Per questo meritano attenzione e vigilanza critica: a cominciare dalla parola chiave che regola e coordina con funzione, appunto, ologrammatica, tutte le altre: la parola “persona”.

Ma, in proposito, vorrei avanzare alcune osservazioni di merito rispetto al testo divulgato del “Profilo” (Malizia-Nanni, 2003, di prossima pubblicazione).

5.1. Scuola (e istituti) “ a servizio” di “utenti/clienti”?

Il “Profilo” sta perché si vogliono i piani di studio personalizzati.

È stato detto a più riprese e in più sedi che la riforma Moratti intende andare oltre la logica stessa dei curricoli, ancora troppo istituzionale ed ufficiali.

ciale e quindi ancora distante dai mondi vitali personali dei “soggetti che apprendono”. La centralità di quest’ultimi, già conclamata nella riforma Berlinguer-De Mauro, sarebbe da tale logica piuttosto messa in questione, in quanto ridotti o ricondotti ad “oggetto” di insegnamento e comunque a “destinatari” dell’azione scolastica. Ma l’enfasi sui piani di studio personalizzati può risultare (e far rimanere in) una posizione puramente reattiva, in quanto si presta a cadute di cui si accusa il principio della teoria della Qualità Totale (“la soddisfazione del cliente prima di tutto”), vale a dire una visione della scuola-servizio, della scuola-mercato, della scuola-bazar. Il POE, da “documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche” (Regolamento dell’autonomia, a. 3, c. 1) rischia di scadere a “cartello pubblicitario di offerta”; la “progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia” (Ibidem) può essere estenuata dalla contrattazione “particolare” (e magari non sempre “illuminata” o orientativamente “capace”) dei giovani e delle famiglie (assurti al ruolo di “utenti” e di “clienti”); mettendo pericolosamente a rischio la intrinseca e storica funzione propositiva culturale e democratica della scuola e degli istituti/centri di formazione professionale.

5.2. Una concezione della persona piuttosto individualistica e autocentrata?

Indubbiamente la documentazione ministeriale di attuazione della legge delega attesta una chiara scelta personalistica, altamente encomiabile soprattutto a fronte di paventati scivolamenti funzionalistico-economicistici di tutto il sistema educativo pubblico.

Tuttavia tutto sembra essere centrato sul soggetto persona individuo che apprende, che ha da costruire la sua autonomia e la sua maturazione, anche se è chiamato ad essere responsabile, a collaborare e cooperare con gli altri, a convivere civilmente. Il *focus* è sempre sull’individuo, non su un noi (gruppo, classe, scuola) che apprende. Il “contesto” sembra solo “contornare” il “testo”: è un soggetto che apprende in contesto e in situazione, non dei soggetti, una comunità di studenti, un popolo che apprendono!

Non c’è il rischio di una sorta di neo-liberismo pedagogico, reattivo rispetto al “collettivismo” e al “soggettivismo socializzante” del recente passato?

5.3. Dove è la scuola (e gli istituti) come comunità di apprendimento?

A mio parere nel “Profilo” ha vinto questa prospettiva personalistico-individualistica, meno quella personalistico-comunitaria. Intendo dire che è stata data poca attenzione alla scuola e agli istituti e qualsiasi altro luogo di istruzione e formazione pubblica nel loro essere – non solo e non tanto materialmente ma in primo luogo come comunità di persone – “comunità educativa di apprendimento”, in cui i diversi soggetti individuali e sociali, ognuno per quanto loro compete, interagiscono e agiscono “insieme” per il

conseguimento dei fini istituzionali, sociali e individuali del sistema educativo di istruzione e formazione pubblica. Una tale prospettiva comunitaria è, invece, prefigurata nello *Statuto delle studentesse e degli studenti* (DPR 25 giugno 1998, n. 249). E più largamente, era, del resto, una prospettiva presente nella Premessa dei Programmi rinnovati delle medie del 1979, dove si diceva che “la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano”. Può essere interessante, in proposito, evidenziare il nesso che nel Titolo V, a. 118, viene posto tra autonomia scolastica e interesse generale; come pure la connessione tra autonomia e sussidiarietà orizzontale e verticale.

Si tratterebbe di assumere a principio motore pedagogico dell’attuazione della legge delega l’espressione di Freire: “nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme”.

5.4. Quanto si è “sfruttata” l’idea della “formazione spirituale e morale”?

Una altro ambito che valeva la pena di evidenziare, anche e proprio ai fini dell’apprendimento, era quello della “formazione spirituale e morale” il cui conseguimento si dice di volere promuovere (L. 53/2003, a. 2, c. 1 lettera b). Si tratta, indubbiamente di una bella novità rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro. Il “Profilo” non sembra averla “utilizzata”.

Pensarla “appaltata” all’IRC, sarebbe estremamente riduttivo.

Tacerne nell’ambito dell’educazione alla convivenza civile è sottovalutare la rilevanza delle religioni e della religiosità nella società multiculturale (ma anche multiethnica e multireligiosa) dell’era della globalizzazione.

Non coltivarla adeguatamente, come “aspetto diffuso” e trasversale del processo di apprendere, depriva di una risorsa anche “epistemologica” di prim’ordine proprio in vista della costruzione di quella crescita personale ricca e competente, responsabile ed aperta, ma anche profonda e critica, che pure viene prefigurata nel “Profilo”: soprattutto se si pensa la dimensione spirituale nella sua globalità (che si allarga oltre la dimensione propriamente religiosa o morale verso quella intellettuale, estetica, contemplativa, estatica, mistica, come è nel termine tedesco *Geist* e nell’*esprit de finesse* francese).

Infatti l’evidenziazione della dimensione spirituale permetterebbe di cogliere meglio le possibilità di continuità/discontinuità, di sutura o di interruzione che sussistono tra conoscenze, comportamenti ed atteggiamenti personali di fondo

Una maggiore evidenziazione della dimensione spirituale nella sua vasta gamma di movenze ed espressioni, avrebbe inoltre meglio dato ragione di una “valutazione degli apprendimenti e del comportamento”, voluta dalla 53/2003, a. 3, c. 1 lettera a), evitando che venisse o venga vista e magari praticata quasi solo come ritorno del punitivo “voto di condotta”; permettendo invece di superare la logica della separazione tra apprendimento e comples-

siva maturazione della personalità e cogliere meglio l'intrinseca connessione degli aspetti e di profonda interazione tra conoscenza e azione, comportamenti ed atteggiamenti, individualità e socialità, personalizzazione e collaborazione; e in un quadro di scuola-comunità democratica dell'apprendimento.

5.5. "Altezza" di profilo e "complessità della realtà giovanile"

Entrambi i "Profili" dimostrano un disegno "alto". Ma proprio per questo rischiano di risultare "sopradimensionati" rispetto alle movenze vitali dei preadolescenti, adolescenti e giovani italiani, ragazzi e ragazze, di queste ultime generazioni, che nel bene e nel male pagano lo scotto della complessificazione e della globalizzazione. Non si rischia il "bello, ma impossibile"? Quanto dei due profili è all'altezza delle possibilità della crescita personale di appartenenti ad un' "età negata", ad una generazione "X", ad una "generazione "senza", compressa e dilatata insieme, infantilizzata e adultizzata alla stesso tempo, "allungata" nella sua giovinezza, blanda a muoversi in maniera "soft" tra le pieghe dell'esistente, con una identità debole e a basso tasso di progettualità, quasi solo a raggio di quotidianità?

Anche volendo sognare alla grande, un "Profilo" non dovrebbe tener conto di queste movenze dell'attuale condizione adolescenziale e giovanile, differente da quella che fu di Gentile o anche da quella dei difficili anni '70?

Trovare i modi adatti di esprimerlo in un "Profilo", aiuterebbe a tradurre in maniera operativa i compiti specifici che la scuola di oggi ha rispetto al passato: si pensi ad esempio al fatto di parlare oggi di sistema educativo (modo inconcepibile o passibile di essere bollato come "fascista" solo trenta o venti anni fa); o si pensi al modo di concepire oggi la funzione dell'orientamento, più personalistica e esistenziale (rispetto ad una concezione di qualche decennio fa, puramente informativa e relativa al futuro lavorativo).

Ed aiuterebbe a capire meglio il lavoro educativo di dirigenti, insegnanti, tutor, personale non docente, ecc.

Forse, mai come oggi, alla scuola è chiesto di mediare, sostenere, stimolare, attivare relazioni, portandosi alle strutture profonde della personalità, ai "livelli di soglia" dell'umano, là dove nasce l'impulso alla libertà creativa o dove si muore alienati e conformisti; dove maturano le decisioni responsabili o dove ci si lascia andare ai giochi ripetitivi dell'individualismo; dove il cuore si apre agli altri, alla comunità, all'umanità (e a Dio), o dove ci si chiude negli egoismi individuali, di gruppo o in quelli etnici o nazionalistici; dove le volontà si assumono gli impegni e le conseguenze dei propri atti o dove ci si abbandona alla passività e alla deresponsabilizzazione totale.

Un "Profilo" non doveva almeno accennare a questo "laborioso" modo di diventare persone, cittadini, lavoratori, oggi, pur non rinunciando ad un pizzico di utopia?

6. E IL PERCORSO DELL'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DA APRIRE?

La Legge Delega intende assicurare a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. La legge si muove nella linea della tendenza sempre più emergente in Europa che ripensa e supera il concetto stesso di obbligo scolastico per quello di diritto-obbligo formativo (Bertagna, 2003a; Bertagna, 2003b; Nicoli, 2002 e 2003). Istruzione e formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di sussidiarietà per così dire orizzontale, vale a dire di solidarietà cooperativa in vista dell'attuazione di questo diritto umano fondamentale. Al centro non c'è più il processo di insegnamento e il docente, ma il processo di apprendimento delle persone da aiutare perché siano capaci di autoformazione e di una vita umanamente degna. L'intervento istruzionale e formativo riguarda sia la dimensione diacronica (l'intera esistenza) e sincronica (il formale, il non formale e l'informale) sia la promozione di tutte le dimensioni della vita personale, perché dovrà favorire non solo la formazione culturale, professionale ed emozionale, ma – come recita il testo della 53/2003, art. 2 lettera b) – anche quella spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea (e noi aggiungiamo: mondiale e umana).

Anche l'iniziativa di introdurre un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente circa la formazione professionale, che non viene intesa più tanto come addestramento, ma piuttosto come un percorso capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione sull'operare produttivo.

6.1. Una prospettiva pedagogica innovativa

In tal senso, la legge Moratti supererebbe finalmente certe idee pedagogiche secondo le quali l'educatività era esclusiva della scuola, mentre la formazione professionale veniva relegata a "crocerossa" o "a funzione ospedaliera" (cioè di puro salvataggio di *drop-out* rispetto al percorso della scuola secondaria). In tal modo si veniva a consacrare, sul terreno della formazione professionale ridotta ad addestramento pratico, la dissociazione tra cultura e professionalità.

Invece con la legge Moratti e la proposta del secondo canale verrebbe reso possibile il superamento della tradizionale gerarchizzazione e separazione tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale, affermandone la pari dignità culturale e facendo riscoprire la cul-

tura del lavoro e delle professioni (Bertagna, 2003b). Il rapporto teoria e prassi sarebbe rinforzato e, seppure diversamente perseguito, diverrebbe modalità apprenditiva e didattica fondamentale dei due percorsi. Gli “istituti” dell’istruzione e formazione professionale promuoverebbero «sapere» e «cultura» attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per impadronirsi di determinate *competenze tecnico-professionali* più o meno consolidate. I “licei” raggiungerebbero la medesima finalità attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per poter esercitare le *competenze teoretiche*. Entrambi troverebbero la loro ulteriorità (e ne permetterebbero il perseguimento) sia nella specializzazione universitaria sia nella istruzione e formazione tecnico-professionale superiore, nell’alta formazione e anche direttamente nel lavoro.

Il condizionale è d’obbligo, perché è realtà tutta “da fare” e in cui sono implicati non solo tradizioni educative, istruzionali e formative diverse (istituti e centri di formazione professionale), ma poteri istituzionali (Ministero dell’istruzione, Ministero delle attività produttive, Regioni) e configurazioni costituzionali in corso di mutamento (vedi legge Bossi-La Loggia e il futuro del Titolo V già modificato con la legge 3/2001).

6.2. “Paletti” e “indicazioni di percorso”

In questa situazione ancora così fluida, è legittimo e doveroso provare ad avanzare ipotesi e indicazioni perché agli orizzonti si uniscano effettivi supporti di percorso.

Anzitutto vanno chiaramente riaffermati i principi sopra indicati, non per tutti evidenti.

Anche a motivo della sua possibilità di più diretta spendibilità nel mondo del lavoro e delle professioni, in esso si dovrà curare fortemente la dimensione orientativa, nel senso più vasto del termine, insieme esistenziale e contestuale, al fine di poter sviluppare capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all’autonomia, alla responsabilità ed alla soluzione dei problemi, la comprensione dell’ambiente circostante e il funzionamento del sistema economico, il rispetto delle regole organizzative e le esigenze di sicurezza e benessere personale e comunitario, la disposizione ad apprendere dall’esperienza; e al contempo sviluppare nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, i suoi diritti e doveri di persona-cittadino-lavoratore, il progetto personale, il percorso intrapreso, la capacità di continuare oltre il momento propriamente formativo a saper apprendere ed operare per una vita umanamente degna.

Dal punto di vista metodologico generale, sarà da privilegiare una metodologia di forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell’agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento ed applicazione in azioni concrete.

Dal punto di vista più direttamente formativo-didattico, per la sua forte polarità e caratterizzazione operativa, il nuovo canale dovrà puntare su compiti reali, su una didattica attiva, su un apprendimento che privilegia l'esperienza, anche tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento.

A sua volta ciò chiede che siano garantite adeguate condizioni di sistema che possano assicurare una offerta formativa diffusa su tutto il territorio nazionale in modo che possa essere effettivamente fruibile da ragazzi e famiglie che la vogliano perseguire; che sia consentita una varietà di soluzioni operative e l'apertura effettiva a sbocchi diversificati sia in verticale sia in orizzontale, permettendo alle persone di avanzare nel proprio cammino procedendo per livelli successivi di intervento e di comprensione della realtà, seguendo le tappe tipiche della qualifica, del diploma di formazione professionale, del diploma di formazione professionale superiore.

Come è stato riaffermato, al nuovo canale vanno garantite stabilità di organici, autonomia, distribuzione diffusa sul territorio e certezza di finanziamenti con esclusione dei bandi, trattandosi di attività formative destinate a minori per cui vale l'obbligo formativo (Malizia, 2003).

Allo stesso tempo, queste esigenze dovranno essere tenute in conto nella formazione iniziale e in servizio di chi opererà nel percorso dell'istruzione e della formazione professionale (in concreto tenendone conto nell'attuazione dell'articolo 5 della legge 53/2003).

6.3. Oltre l'esistente

La prospettiva del secondo canale permette di valutare correttamente l'*Accordo quadro su istruzione e formazione*, sancito dalla Conferenza unificata del 19 giugno 2003 tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane (Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione, 2003).

Se si ragiona sull'esistente è senz'altro positiva l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che hanno già concluso il primo ciclo di studi, al fine di attuare il loro diritto ad una formazione adeguata con percorsi di istruzione e formazione professionale di durata almeno triennale e con accreditabili possibilità di passaggi fra sistemi, anche nella via dell'apprendistato. È pure apprezzabile l'impegno per la definizione degli standard formativi minimi di cui si parla all'art. 4 dell'Accordo, prontamente apprestato. Il "Documento tecnico" dichiara che è cosciente di collocarsi in una "fase di transizione" e che considera l'iniziativa come "soluzione ad una situazione contingente", in attesa di "elaborazioni e declinazioni operative del nuovo sistema", intende sviluppare e raccordare processi "attraverso una profonda interazione per valorizzare appieno le esperienze in atto e per far sì che il percorso di attuazione della riforma conservi e rafforzi una profonda unitarietà nella sua sostanza e nella sua percezione da parte degli operatori e dei destinatari".

Indubbiamente, il documento offre un significativo “contributo all’elaborazione ed alla declinazione culturale, metodologica e tecnica dei contenuti del complessivo processo riformatore e degli elementi che identificheranno e qualificheranno l’offerta educativa del nuovo sistema dell’istruzione e della formazione professionale” (Documento tecnico, [2004]).

Ma, nonostante ciò, se ci si mette nella prospettiva della riforma, allora è da dire che si deve superare decisamente l’impostazione “ospedaliera” o di “crocerossa” che sembra ancora soggiacere all’accordo stesso. E forse, per quanto realistica possa apparire, sarà da superare una idea di “integrazione” che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola (Malizia-Nanni, 2003).

E qui ritornano non solo le questioni riguardanti i tempi tecnici e le modalità attuative, ma quelle più complicate della “concorrenza” o dei poteri delle Regioni (e enti locali) rispetto a quelli dello Stato (e diversi ministeri) in materia di formazione professionale: cfr. ad esempio la legge Bastico dell’Emilia Romagna, ma anche le proposte della Confindustria (Sacchi, 2003; Confindustria, 2003; Bertagna, 2003b).

7. IL FINE DEI FINI

Appellarsi all’ordine dei fini, in un contesto di dibattito che lo supera ampiamente, potrebbe essere persino troppo facile, oltre che poco corretto, perché salterebbe a piè pari il divario tra ideazione (e il legittimo pluralismo in proposito) e la realizzazione politica (con le difficili convergenze che occorrono e le molteplici contingenze che intervengono per effettuarla).

E tuttavia, proprio in funzione di scelte concrete, non mi sembra fuori luogo richiamare che la Legge Delega inizia e si giustifica tutta per essere funzionale “al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia”(L. 53/2003 art. 1, c. 1).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione, firmato il 19 giugno 2003, “Presenza Confap”, vol. 27, n. 3-4, 2003, pp. 5-8.

BERTAGNA G., *Istruzione e formazione dopo la modifica del Titolo V della Costituzione*. Osservazioni al documento di Astrid, “Nuova Secondaria”, vol. XX, n. 9, 15 Maggio, 2003a, pp. 102-112.

BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, “Nuova Secondaria”, vol. XX, n. 10, 15 Giugno, 2003, pp. 22-32.

CAPALDO N. - RONDANINI L., *La scuola italiana al bivio*, Trento, Erickson, 2002.

CICATELLI S., *Il profilo dello studente: secondo ciclo*, “La Scuola e l’Uomo”, vol. LX, n. 7, 2003, pp. I-II.

CONFINDUSTRIA, *Istruzione e formazione professionale e licei tecnologici. Il punto di vista delle imprese*. Paper, Roma, 16 aprile 2003.

- Documento tecnico per la definizione degli standard formativi, di cui all'art. 4 dell'Accordo quadro sancito dalla Conferenza unificata del 19 giugno 2003 tra Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane in www.ed-scuola.com [15 gennaio 2004].*
- FIORIN I. - CRISTANINI D. (a cura di), *Le parole dell'autonomia*, Torino, Petrini, 1999.
- LEGAMBIENTE, *Osservazioni sulle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, "Legambiente Scuola News", Supplemento al n. 15, 2003.
- I Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Anno Scolastico 2002-2003*, "Annali dell'Istruzione", 5-6/1, numero monografico, 2001/2002.
- LUPIDI SCIOLLA M.T. (a cura di), *Intervista a Giuseppe Bertagna*, "La Scuola e l'Uomo", vol. LX, n. 4, 2003, pp. XIII-XVI.
- MALIZIA G., *Conclusioni della sessione del mattino*. In Atti del Seminario «Istruzione e Formazione Professionale verso un canale unitario». Roma, 29 ottobre 2002, "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", vol. 28, 2003, pp. 218-220.
- MALIZIA G. - NANNI C., *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, "Orientamenti Pedagogici", n. 5 (2003), 873-903.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione*, paper, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.
- MOSCATO M.T., *Il profilo educativo dello studente*, "Nuova Secondaria", vol. XX, n. 9, 15 Maggio, 2003, pp. 13-15.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003 (vi si trovano i testi dei Decreti e delle Leggi di riferimento).
- NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura. Quali prospettive?*. In CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 105-146.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, "Professionalità", vol. XXIII, n. 75, 2003, pp. XI-XXIV.
- Parte la riforma della scuola* (12.09.03). In: <http://www.istruzione.it/prehome/comunicati/2003/120903.shtml>, 13 settembre 2003, pp. 2.
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Secondo Ciclo di istruzione e determinazione dei livelli essenziali di prestazione per gli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale*, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.
- SACCHI G.C., *La riforma della scuola tra Stato, regioni, Enti locali e organi collegiali*, "La Scuola e l'Uomo", vol. LX, n. 3, 2003, pp. 54-60.
- SACRISTANI MOTTINELLI M., *Le parole della riforma*. Insetto-Ricerca, "Scuola Italiana Moderna", vol. 110, n. 17, 15 Maggio, 2003, pp. 1-16.
- SANDRONE BOSCARDINO G., *La filosofia della riforma - aspetti qualificanti*. Paper, Seminario Istituto di Catechistica "Riforma scolastica e IRC", Roma, 16 novembre 2002.

DARIO
NICOLI

Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù e della società

*La crisi di legittimità che
investe la scuola oggi ne
richiede il superamento.*

*A questo scopo la
riforma e la bozza di
profilo educativo e
professionale (PECUP) del
secondo ciclo
propongono una
prospettiva di grande
rilievo, che si può
rappresentare secondo i
seguenti tre fattori:
principio di unificazione
culturale, principio di
personalizzazione e
prospettiva di scuola
della società civile*

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO: CRISI DI LEGITTIMITÀ DELLA SCUOLA

Ritengo utile inquadrare innanzitutto la riforma nel suo insieme, ed il ruolo del “Profilo educativo, culturale e professionale” (PECUP)¹ in particolare, entro una prospettiva sociologica che ponga l’una e l’altro in relazione all’ipotesi di superamento della crisi di legittimità che da diverso tempo attraversa diverse istituzioni ed in particolare la scuola stessa.

La crisi di quest’ultima riflette una serie di problematiche che sono venute accumulandosi via via che sull’originario impianto gentiliano sono andati aggiungendosi interventi normativi parziali, senza che si riuscisse peraltro a delineare una vera e propria riforma dell’intero ordinamento. Ciò ha generato e consolidato diverse criticità, che possono essere così riassunte.

¹ Che a tutt’oggi è disponibile solo in bozza, anche se con una forma compiuta.

- 1) *La difficoltà a consentire una formazione culturale più elevata all'insieme della popolazione:* questa presenta un livello d'istruzione e di formazione (di tipo formale) mediamente molto inferiore rispetto a quello dei Paesi di riferimento: tra i nostri ventenni poco più del 65% possiede un diploma o una qualifica, mentre in Germania, Francia e Gran Bretagna questa percentuale sale all'85% e oltre.
- 2) *La difficoltà a garantire il successo formativo alla popolazione iscritta nei percorsi d'istruzione ed universitari.* Va ricordato che gli abbandoni degli studi sono uno dei segnali più critici della realtà italiana, che "spinge" i giovani alla scolarità secondaria, ma ne perde una parte rilevante nei primi due anni, in particolare negli Istituti tecnici e professionali (*Rapporto del Gruppo Ristretto di lavoro*, 2001, 25-26). Si ricorda che il grado di dispersione universitaria supera il 53% degli iscritti, il dato di gran lunga peggiore di tutti i paesi dell'Unione Europea.
- 3) *La difficoltà connessa agli apprendimenti:* il secondo progetto pilota sulla valutazione dell'istruzione conferma una crescente difficoltà di apprendimento degli studenti per ciò che riguarda la logica, la comprensione dei testi e la geometria: se nelle elementari gli esiti positivi dei test sono mediamente intorno al 70%, nella scuola media questi cominciano ad essere inferiori al 60% per crollare fino al 32% negli Istituti professionali.
- 4) *La difficoltà relativa al rapporto tra studio ed attività professionale:* le ricerche comparative evidenziano una decisa incoerenza tra percorso di studio ed attività lavorativa successiva, visto che solo il 54% dei giovani dichiara tale coerenza, contro una media europea del 75% circa. Si tratta di un dato strutturale che delinea un'offerta tendenzialmente auto-referenziale, non intesa come "risposta" ai fabbisogni rilevati.
- 5) *La difficoltà connessa alla efficienza:* il sistema scolastico italiano presenta rispetto ai Paesi di riferimento i costi più elevati anche solo nel rapporto tra risorse impiegate e numero degli allievi, tralasciando la questione della produttività di tale impegno. Il numero del personale in particolare rivela una continua dinamica crescente, nonostante la contrazione demografica abbia prodotto esiti rilevanti sulla struttura delle classi di età degli allievi.

I fattori critici indicati evidenziano come il nostro sistema scolastico secondario superiore, come pure l'Università, a causa della permanenza di modelli tipici della società elitaria, paiono tuttora mirati alla selezione dei migliori provocando, in presenza di una scolarità di massa, notevoli squilibri sociali. Specie con gli anni '70, quando la domanda d'istruzione ha presentato una forte tendenza alla crescita, si sono registrati significativi incrementi dei tassi di passaggio dalla media alla secondaria e dalla secondaria all'università, ma, nel contempo, sono anche aumentati gli abbandoni e la dispersione fino a divenire fenomeni cronici.

In tal modo, si è generato nella popolazione una forte tensione in riferimento all'istruzione, con la distribuzione dei giovani in tre categorie distinte dalle differenti modalità di accesso ai saperi: a) coloro che *non trovano difficoltà* ad accedere a livelli elevati d'istruzione poiché sono dotati di un capitale culturale di origine familiare che consente loro di perseguire il loro cammino in senso positivo (le ricerche segnalano in particolare in questa categoria la presenza dei figli degli stessi insegnanti, che vivono una omogeneità culturale tra il mondo della famiglia ed il mondo della scuola); b) coloro che *si trovano in costante sforzo* al fine di raggiungere i "minimi formativi" richiesti dai vari titoli di studio, e che di conseguenza presentano un percorso più difficoltoso ed accidentato (continuo ridimensionamento delle mete, tramite il passaggio a percorsi considerati meno impegnativi) in costante recupero rispetto ai loro compagni più favoriti; c) coloro che *presentano uno stato di forte sofferenza scolastica*, non recuperabile neppure tramite uno sforzo ulteriore, e che – dopo tentativi più o meno obbligati con esito di insuccesso abbastanza scontato – ripiegano verso percorsi di inserimento lavorativo connessi a modalità informali di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, acquisendo non raramente in via non formale un insieme di competenze più rilevante rispetto ai titoli scolastici che non sono stati in grado di acquisire.

Tale quadro riflette un sistema educativo troppo schiacciato in senso "scuolacentrico"; su tale base, diversi autori hanno prospettato soluzioni di natura mista, per esempio auspicando un forte recupero della cultura del lavoro e della formazione professionale nonché il vigoroso rilancio di politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile (Bocca, 1998). I fatti dimostrerebbero che è illusorio immaginare la scuola come luogo di compensazioni sociali. Riformarla in questo senso rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinandola in un'area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile (Chiosso, 2002, 16).

A fronte del mutamento decisivo della domanda che non si accontenta più di una istruzione di massa, ma richiede un più elevato livello culturale ed una forte dotazione di competenze, il grado di dispersione delle risorse umane presentato dall'attuale sistema educativo appare eccessivo, tanto da costituire uno dei fattori più rilevanti di freno delle dinamiche innovative del Paese entro il contesto europeo e mondiale.

Da qui la necessità di una riforma che riesca a mobilitare le risorse, valorizzare le migliori prassi, in definitiva che miri a qualificare il sistema educativo nel suo complesso, in particolar modo l'ambito dell'istruzione e formazione professionale che ne rappresenta uno dei punti di maggiore criticità, ma che nel contempo propone un potenziale educativo quasi per nulla valorizzato.

La riforma e la bozza di profilo educativo e professionale del secondo ciclo propongono una prospettiva di grande rilievo, che possiamo rappresentare secondo i seguenti tre fattori: 1) principio di unificazione culturale; 2) principio di personalizzazione; 3) prospettiva di scuola della società civile.

2. PRINCIPIO DI UNIFICAZIONE CULTURALE

Uno dei più gravi problemi – irrisolti – del nostro sistema educativo è costituito dalla frattura culturale che attraversa l'intera realtà nazionale e che ha generato non poche contraddizioni, con la conseguenza di aver creato barriere insormontabili che hanno nuociuto alla stessa scuola.

La cultura per così dire ufficiale del nostro Paese – sancita dalla riforma Gentile e mai sostanzialmente modificata – prevede una formazione fondata sui *saperi filosofico-umanistici* considerati alla base di ogni campo di azione rilevante. Il riferimento a tale costrutto culturale ha creato una “divisione del lavoro” rigida nella quale gioca un ruolo primario il circuito costituito da università, occasioni di elaborazione e godimento culturale, circuito proposto per la formazione delle classi dirigenti e concepito come paradigma di riferimento, con opportuni adeguamenti al ribasso, per la formazione dei quadri, dei tecnici e – a seguito di un definitivo annacquamento – persino del personale qualificato.

Accanto a questo paradigma culturale ne è sorto tuttavia un altro *di natura scientifica e tecnica*, sulla scorta del rilievo crescente di costrutti di tal genere nei processi di sviluppo. La cultura scientifica ha però dovuto acquisire faticosamente una propria legittimità formativa, mai pienamente raggiunta a causa della pretesa fondativa universalistica della cultura dominante, mentre la prospettiva tecnica è stata sempre relegata nell'ambito delle “attività” senza alcun riconoscimento culturale. La conseguenza di tutto ciò sui curricoli è stata devastante: il lavoro non è mai divenuto un campo di riflessione e di studio, finendo per essere relegato ad “orientamento professionale”, i percorsi formativi si sono fatalmente liceizzati riproponendo peraltro al loro interno quella stessa frattura mai sanata tra “area culturale”, “area scientifica” ed eventualmente “area tecnica” relegata a laboratorio pratico. Il tal modo anche i cosiddetti percorsi professionalizzanti sono stati depotenziati, mentre un analogo destino è calato sulla “cultura tecnica” divenuta a sua volta una sorta di sotto-materia nozionistica.

Ma sullo sfondo troviamo la *cultura operativa* diffusa nel multiforme sistema economico nazionale costituito da piccole e piccolissime imprese innovative alla cui guida troviamo spesso artigiani-creatori di modelli e pratiche di intervento. Nel variegato mondo delle attività economiche industriali, artigianali e professionali si è svolto uno straordinario processo di contaminazione culturale attraverso percorsi di acculturazione cui spesso le istituzioni deputate all'insegnamento erano assenti. Le comunità professionali si sono date infatti gli strumenti più idonei e maggiormente fruibili al fine di affrontare nel concreto le sfide della società cognitiva. Si tratta di uno spazio educativo che appare eccessivamente riduttivo concepire come “non formale” e che presenta uno stile che richiama in parte il concetto di “*learning organization*” che propone un approccio completamente differente da quello tipico della tradizionale divisione del lavoro educativo (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995).

Sullo sfondo di tale frattura culturale si coglie l'effetto di una disartico-

lazione delle tradizionali strutturazioni dei saperi, come pure la crisi della classica divisione del lavoro tra ruolo di elaborazione del sapere (università, ricerca) e ruolo di trasmissione dello stesso (scuola). Né la scoperta della complessità può bastare nella ricerca di una nuova epistemologia visto che tale categoria interpretativa dei fenomeni attuali non possiede una densità culturale tale da giustificare lo sforzo di fondazione di una nuova concezione del sapere.

La nuova definizione del compito della scuola si rende più complicata in presenza di una rivoluzione culturale – definita post-modernità, complessità, oppure anche globalizzazione – che disarticola i campi del sapere e rende difficile la definizione di una intesa epistemologica e culturale circa il contenuto dell'educazione della gioventù ed in genere del cittadino lungo tutto il corso della sua vita.

Se le epistemologie classica e moderna convergevano circa la possibilità di una precisa e completa strutturazione del sapere, conducendo così alla piena legittimazione di istituzioni come la scuola e l'accademia connotate dal compito di accumulazione e di insegnamento delle conoscenze, secondo le attuali correnti epistemologiche non è possibile organizzare le conoscenze entro una struttura piramidale rigida e predeterminata; esse al contrario riflettono un universo complesso, senza un centro prestabilito, in continua trasformazione. Ciò comporta il passaggio ad una razionalità meno pretenziosa, contestuale e progressiva. Il conoscere richiede quindi una continua circolarità tra l'agire ed il riflettere sull'azione, al fine di giungere ad acquisizioni ad un tempo teoriche e pratiche, ma comunque in continua trasformazione e difficilmente riconducibili a sistemi dati una volta per tutte.

È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto consentire nell'alunno la formazione di un metodo che gli consenta una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare" (Morin, 2000, 8).

I processi di apprendimento nell'ambito dell'istruzione e della formazione conducono a risultati di tipo "cognitivo", e questi si distinguono dagli apprendimenti di tipo relazionale, emotivo, comportamentale, operativo...

Le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza. In linea generale, il processo di apprendimento viene strutturato in modo che il soggetto debba acquisire certe cognizioni per poter porre in atto una competenza; ma può succedere che attraverso l'esercizio di una competenza si acquisiscano e si razionalizzino cognizioni che non si possedevano in precedenza.

Va ricordato che tale cambiamento tende a modificare la tradizionale disposizione professionale degli insegnanti e degli operatori in genere della scuola; essi sono stati formati a riprodurre un sapere prestabilito appreso

una volta per tutte nei loro studi, non già a divenire *maieuti* di una azione educativa che si sviluppa come ricerca, esperienza, interconnessione, scoperta.

Ciò vale ancora di più se pensiamo che i compiti cui la scuola deve confrontarsi travalicano il confine dei saperi codificati in materie e discipline, riguardando la creazione di uno spazio inedito di dialogo e cooperazione tra parti che non sviluppano spontaneamente tale vocazione: innanzitutto le generazioni, poi i ceti della “società cognitiva” che si differenziano radicalmente a causa del capitale sociale di cui sono portatori, poi ancora le etnie differenti che impongono attenzioni nuove su temi che parevano consolidati come la storia, la geografia, l’educazione linguistica e l’educazione civica.

È paradossale come diversi osservatori, invece di cogliere nel disegno di riforma la presenza di un principio di unificazione culturale – sancito anche dall’esistenza di un unico profilo educativo culturale e professionale per il secondo ciclo degli studi – parlino invece di ritorno alla divisione in classi tipica della situazione precedente alla creazione della scuola media unificata. E non si comprende come tali tesi possano essere sostenute, vista la loro totale infondatezza in relazione alla legge 53/2003 ed ai materiali che via via vengono elaborati in sede di applicazione della stessa.

In realtà, la riforma propone un modello culturale di tipo olografico, e nel contempo avanza una prospettiva educativa aperta al contesto sociale, quindi non autoreferenziale. Tutta l’impostazione metodologica obbedisce al principio della sintesi e dell’ologramma: in particolare, gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità interdisciplinari e disciplinari) non sono mai richiusi su se stessi, ma generano sempre un complesso e continuo rimando al tutto in un percorso basato su unità di apprendimento mirate a compiti e prodotti utili e dotati di senso.

3. PRINCIPIO DI PERSONALIZZAZIONE

L’impianto pedagogico sotteso al Profilo è di tipo chiaramente personalistico, poiché pone al centro della attenzione educativa – in tutte le sue diverse componenti – la persona dell’allievo, non in senso astratto, ma reale. Il passaggio dai programmi ai curricoli, e da questi ai progetti formativi personalizzati, è il segno di questa centralità.

La persona è intesa come entità unica ed unitaria, di cui si colgono le diverse componenti (affettiva, cognitiva, etica, sociale), ma senza per questo condurre ad una frammentazione dell’intervento che risulterebbe in tal caso una somma di parti deleteria per l’educazione.

La presenza stessa di un “Profilo” di riferimento – e di indicazioni relative agli obiettivi generali ed agli obiettivi specifici di apprendimento – consente di evitare la costruzione di un meccanismo prescrittivo che cala dal centro alla periferia, per dare vita a prassi educative differenti, autonome e libere, definite dagli insegnanti/formatori in riferimento alle persone reali degli allievi ed al contesto in cui tali prassi si collocano.

Il superamento della logica meramente cognitivo-informativa pone la persona dell'allievo in una prospettiva di responsabilità attiva: l'educazione diventa azione ed in tal modo l'allievo è posto in grado di svolgere il suo percorso, individuare e risolvere i problemi incontrati, partecipare all'elaborazione delle strategie di soluzione, valutare il proprio apprendimento, fare tesoro delle esperienze per una più alta e progressiva consapevolezza.

Il riferimento dell'educazione è rappresentato dalla realizzazione della persona concreta, che viene colta nelle sue peculiari capacità: quelle *potenziali* che si collegano al problema di far sì che ciascuno realizzi al meglio possibile se stesso, ovvero che sviluppi e metta in atto il suo essere potenziale, rimuovendo gli ostacoli che le limitino e le deformino; quelle *"buone"* che la persona possiede in quanto essere umano, e impegnano l'educatore a dichiarare quali sono appunto le capacità che meritano di essere promosse al meglio. Ciò significa mirare a che queste vengano trasformate in competenze tramite l'insieme delle attività e delle istituzioni educative esistenti nella società. La scuola realizza tale trasformazione in modo programmatico ed intenzionale, utilizzando a tale scopo le conoscenze organizzate, ma altre forme di apprendimento agiscono su altri codici e con altre modalità di apprendimento anche occasionale, ma non per questo meno rilevanti (Bertagna, 2001).

Ciò comporta una revisione delle pratiche pedagogiche, sia quelle che riflettono un eccesso di cognitivismo, sia quelle che accentuano la funzionalità in relazione ad una esigenza economica e sociale. Si apre pertanto uno spazio rilevante in cui svolgere pratiche di personalizzazione.

Pellerey riassume nelle seguenti tre le caratteristiche in cui agire per superare gli approcci pedagogici non personalizzati:

in primo luogo si mette in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti. In secondo luogo si constata che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività educativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Le cose veramente importanti nel fatto educativo sono l'attività e l'esperienza che vengono proposte, che devono essere in sé cariche di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri ritmi, il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. In terzo luogo ci si espone a pericoli di formalismo tecnico, di burocratismo, di comportamentismo riduttivo (Pellerey, 1999, 162-163).

Diversamente dall'individualizzazione, la personalizzazione avviene generalmente entro un gruppo e prevede una flessibilità nell'aggregazione di gruppi di allievi: gruppi classe (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse o elettivi. Il gruppo classe va inteso soprattutto come ambito che sostiene il processo di socializzazione piuttosto che un gruppo di apprendimento, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" gli allievi imparano meglio.

La personalizzazione è quindi ad un tempo una opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l'opera dell'educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed elettivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

4. SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE

La presenza nel sistema di istruzione e formazione professionale di una varietà di organismi (Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche dell'iniziativa delle regioni, che possono essere così precisate: forte distinzione tra funzione di programmazione (propria della Regione) e funzione di gestione (propria degli organismi erogativi); pluralismo formativo emergente "dal basso" ovvero dalla società civile; centralità del processo che attesta la legittimazione formale degli organismi ad operare, definito come "accreditamento" delle strutture erogative; processo di attribuzione degli incarichi gestionali mediante una procedura che garantisca l'apertura a tutti gli organismi aventi i requisiti posti (accreditati); erogazione del finanziamento pubblico in misura pari alla totalità delle spese sostenute, entro parametri predefiniti.

In conseguenza a ciò, l'assunzione di tali criteri nel sistema di istruzione e formazione professionale, ma, tendenzialmente, anche nel sistema liceale e nel primo ciclo, introduce in tale sistema a pieno titolo il *principio pluralistico*, tramite il quale le strutture che erogano formazione – qualunque sia la loro natura giuridica – sono concepite come soggetti in grado di svolgere un servizio di pubblica utilità, ed inoltre il *principio di sussidiarietà* che attesta il primato della società civile rispetto agli organi della Repubblica nel delineare le risposte ai bisogni che la società stessa esprime.

Il modello dell'accreditamento non è quindi riferito ad una porzione di scarso valore del sistema, quello delle misure formative funzionali alle "politiche attive del lavoro"², ma viene acquisito nel quadro dell'intero sistema educativo (e ciò vale già con l'articolo 68 della legge 144/99 in materia di obbligo formativo).

Tutti gli organismi quindi – anche gli Istituti scolastici – debbono garantire l'accreditamento, che, rispetto alla prima versione attuata nelle Regioni, richiede, specie per gli interventi connessi al diritto-dovere di istruzione e formazione, una forte connotazione educativa.

Essa viene espressa chiaramente nell'articolo 1, là dove si intende "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle

² È quanto stabiliva la legge 196/97 per l'ambito della formazione professionale.

scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione". Ed inoltre nell'articolo 2, dove si afferma che "è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea".

La crisi della scuola "di Stato" fa riferimento alla dissipazione del contenuto di quella funzione ideologica – l'acculturazione della gioventù al mito nascente della Repubblica – che è venuta meno via via che l'identità nazionale si è fatta più poliedrica, frammentata, idealmente debole, anche a seguito dei processi di globalizzazione che hanno ridimensionato la funzione dello Stato a favore delle strutture sovrastatali e dei governi locali.

Non può sfuggire il fatto che, in tal modo, si giunge al superamento dello stesso principio di parità entro una prospettiva di scuola della società civile che concepisce il "fare educazione" non come un compito amministrativo dello Stato cui associare graziosamente quelle strutture private che accettino di assimilarsi alla struttura statale, ma come un diritto che scaturisce da una vocazione espressa in una proposta educativa consistente.

Ciò significa superare la visione concessiva, e aprire la strada ad una piena e diretta legittimazione di una proposta educativa cristiana nel contesto educativo.

La struttura PECUP – LEP – standard minimi (riferiti alla erogazione del servizio) conduce all'accreditamento che abilita alla gestione di azioni educative ed apre uno spazio rilevante di autonomia didattica ed organizzativa nel quale far fruttare la propria proposta come un "plus" in grado di sviluppare qualità autentica.

In tal modo, il passaggio dalla scuola di Stato alla scuola della Repubblica, e la responsabilità delle Regioni nel sistema educativo, introduce un principio giuridico nuovo (accreditamento) che può superare le impasse legate al concetto di parità (concessivo) e fonda la piena legittimità della educazione come attività sviluppata da soggetti appartenenti alla società civile.

5. IL SISTEMA IFP ED IL "PROFILO EDUCATIVO CULTURALE E PROFESSIONALE"

L'elemento cardine del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP) risiede nella concezione olistica ed educativa del lavoro. Questo è inteso come una realtà composita che si rivela come *opera* (prodotto), *azione* personale e sociale e *pensiero* dell'uomo, ovvero frutto unitario di tutta la persona e, perciò, di ogni fattore che costituisce la realtà umana in quanto cultura.

Il lavoro non è concepito come realtà esterna all'uomo, cui esso deve adeguarsi. È invece una condizione privilegiata attraverso cui il soggetto

umano si confronta con la storia viva della civiltà, vive relazioni significative con gli altri, conosce ed esprime se stesso, agisce sulla realtà apportando ad essa un valore ed acquisendo in tale dinamica sempre nuove competenze. Per questo il lavoro è concepito come esperienza profondamente umanizzante e quindi *occasione* per l'educazione integrale della persona umana, proprio perché per produrre bene, al meglio, qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisce e pensa coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità.

L'esperienza di istruzione e formazione professionale, di conseguenza, consiste nella possibilità di fare esperienza, sul piano educativo, di un lavoro nel quale sia impossibile separare la teoria dalla pratica, il corpo dalla mente, la ragione dalla volontà e dai sentimenti, l'educazione intellettuale dall'educazione manuale, affettiva, sociale, espressiva, morale, religiosa, il rapporto economico da quello etico sociale, l'insegnamento dall'esempio e dalla testimonianza, la ragione strumentale da quella finale, la soggettività autonoma dalla relazione, l'indipendenza dalla dipendenza, l'istruzione dalla formazione professionale, la cultura generale da quella specifica e, addirittura, specialistica professionale.

Così inteso, il lavoro è considerato dai percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale il *giacimento educativo, culturale e didattico privilegiato* che si propone all'allievo sotto forma di compiti-problemi che suscitano in esso il desiderio di mettersi alla prova in modo attivo e responsabile sapendo trovare quelle risposte che consentano di trasformare le proprie potenzialità in competenze che valorizzano conoscenze (*sapere*) ed abilità (*saper fare*) consolidate nei saperi disciplinari e interdisciplinari, testimoniando in tal modo il contributo esclusivo, originale e creativo che ciascun essere umano porta anche quando svolge e ripete lo stesso lavoro di un altro.

Tale impostazione comporta in primo luogo l'obbligo di organizzare i percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale con un sistematico coinvolgimento in sede di progettazione, di svolgimento e di verifica del mondo del lavoro. Inoltre essa implica la considerazione del lavoro, con i suoi compiti e i suoi problemi reali, come oggetto critico di studio, e di verificare se e come e quanto esso consente di realizzare le finalità del "Profilo educativo, culturale e professionale", nonché gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento dettati nelle presenti "Indicazioni regionali" per i piani di studio. Ancora, questa impostazione conduce ad una visione del lavoro come realtà viva, non formale, che cresce con la persona, dentro la complessità sociale ed economica nella quale si svolge. A causa di ciò, i percorsi dell'istruzione e formazione professionale abitano a considerare mai concluso ed autosufficiente l'apprendimento di qualsiasi lavoro ed aprono alle consapevolezze dell'educazione permanente e ricorrente che deve diventare una costante per tutti nella società e nel lavoro.

Infine, quanto affermato conduce ad una visione della competenza come dimensione della persona umana sempre situata, perciò mai definibile

astrattamente a priori, ma, come tale, verificabile solo a posteriori ed inoltre sempre bisognosa, per essere riconosciuta, di persone competenti che la certifichino in azione grazie al loro giudizio.

Nel quadro tracciato dal "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di formazione" ogni singola tipologia dei percorsi educativi dell'istruzione e formazione professionale promuove la trasformazione in competenze personali e professionali dell'insieme delle conoscenze e delle abilità previste dal suo specifico piano di studi, tenendo presenti innanzitutto i seguenti obiettivi generali del processo formativo.

- 1) *Dall'orientamento all'auto orientamento*: ogni allievo, facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte rispetto al progetto di vita e di lavoro, approfondisce la conoscenza di sé e si rende a mano a mano protagonista diretto e responsabile delle proprie scelte.
- 2) *Riscoperta e riaffermazione dell'unità della cultura*: l'insieme delle attività educative e didattiche promosse nei percorsi dell'istruzione e formazione professionale promuove queste consapevolezza e le elabora nella riflessione e nell'azione.
- 3) *Promozione dell'interdisciplinarietà*: si tratta di partire dalla persona dell'allievo, dalle sue motivazioni e dai suoi bisogni; di individuare compiti, problemi e progetti per loro natura complessi e interdisciplinari che li coinvolgono come singolo e come gruppo e scoprire come sia impossibile svolgere i primi, risolvere i secondi e definire i terzi senza superare le partizioni disciplinari e le segmentazioni professionali.
- 4) *Avvaloramento della storicità e della storicizzazione*: l'approccio pedagogico indicato nel PECUP consente ai giovani – che vivono solitamente appiattiti sul presente – di vedere la realtà da un punto di vista che non è immediato ma che si propone a loro come patrimonio di civiltà che li riguarda, che informa la cultura in tutte le sue manifestazioni, che può cooperare alla loro educazione.
- 5) *Centralità del problema della lingua e dei linguaggi*: poiché il fatto linguistico non è esclusivo delle lingue, ma appartiene a tutte le espressioni simboliche della cultura e del lavoro umani, ogni attività educativa dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale è chiamata ad esplicitare i problemi legati al linguaggio ed alla comunicazione all'interno e all'esterno del proprio mondo culturale, sociale e professionale.
- 6) *Consapevolezza dell'analogicità del concetto di scienza*: scientificità è "rendere ragione" pubblicamente della realtà che si studia e problematizzare logicamente e socialmente le proprie posizioni e ipotesi rispetto ad essa. Si può essere scientifici, perciò, accostando e risolvendo un problema matematico, ma anche un problema tecnico o un problema estetico.
- 7) *Riconoscimento del valore del conferimento di senso*: gli interrogativi esistenziali interpellano l'intero dell'esperienza umana. Anche la cultura del lavoro riceve senso dalla libertà e dalla volontà morale di ciascuno. Conferire senso significa scoprire il fine di ciò che si studia e di ciò che

si fa; confrontarsi con il perché delle cose, per ciascuno di noi, ma anche per l'insieme della società.

- 8) *Sviluppo della progettualità personale e della cooperazione sociale*: una visione culturale ed educativa del lavoro consente alla persona di maturare l'attitudine alla progettazione di sé e delle proprie esperienze di vita, ricercando gli aiuti e gli strumenti in grado di fornirgli un apporto significativo.

5. CONCLUSIONI

Nel prendere atto delle positive possibilità aperte da questo lungo periodo di trasformazione del sistema educativo italiano, l'impegno di tutti dovrebbe avere come centro l'interesse dei giovani, mettendo a frutto tutto ciò che di buono questa lunga stagione di riforme ha messo a disposizione di politici, amministratori e operatori del sistema scolastico. L'autonomia delle istituzioni scolastiche dona ad ognuno concrete possibilità, ma richiede anche un forte impegno. Le riforme fatte in Parlamento tracciano grandi linee, ma è solo dal basso, dai territori, dalle scuole e dai CFP, che può nascere il vero rinnovamento della sistema educativo italiano.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, "Annali dell'istruzione, numero speciale Stati Generali dicembre 2001", Le Monnier, 1-2, 2001, 246-277.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BOLDIZZONI D. (cur.), *Management delle risorse umane*, Il Sole 24 ore, Milano, 2003.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CARRETTA A. - DALZIEL M.M. - MITRANI A., *Dalle risorse umane alle competenze. Metodi, strumenti e casi in Europa per una gestione e sviluppo delle risorse umane basata su un modello comune di competenze*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- CEPOLLARO G. (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, p. 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, "Orientamenti Pedagogici", 2002.
- DE BENI R. - MOE A., *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- GARDNER H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1993.
- GIUGNI G., *La programmazione didattica in prospettiva sociale*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1987.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.

- MONTEDORO C. (cur.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- NARDI E., *La ricerca OCSE-PISA*, "Annali dell'Istruzione", Le Monnier, Firenze, 2001, 1-2, pp. 302-310.
- NICOLI D. - CORVO P. (curr.), *Domanda formativa e nuova legittimazione della scuola*, "Quaderni di Dirigenti Scuola", La Scuola, Brescia, 2002.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, EstasLibri, Milano, 1985.
- OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Armando, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- RAPPORTO del Gruppo Ristretto di lavoro costituito con D.M. n. 672 DEL 18 luglio 2001, "Annali dell'Istruzione", Numero speciale, Stati Generali, dicembre 2001.
- REIMER E., *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J. - DUGUID P., "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione", in: PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.

Oltre la partecipazione. Genitori a confronto con la Scuola Cattolica e coi CFP di ispirazione cristiana

GUGLIELMO
MALIZIA,
VITTORIO
PIERONI,
BRUNO
STENCO

1. CONTESTUALIZZAZIONE DELL'INDAGINE

Una scuola/FP che intende essere piena espressione della società deve progettare ed elaborare la propria offerta formativa basandosi sul concorso attivo di tutti i soggetti (allievi/studenti, genitori, formatori/docenti, dirigenti, gestori, forze sociali). In applicazione di questa consapevolezza, l'art. 1 della legge di riforma Moratti 53/03 utilizza, nel definire i rapporti tra la scuola/FP e i genitori, il termine «*cooperazione*», legandolo alle nuove opportunità offerte dal decollo dell'autonomia delle istituzioni scolastico-formative e alla libertà di scelta educativa della famiglia.

Sulla base di queste premesse, il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha condotto tra il dicembre 2001 e il giugno 2003 la *prima ricerca nazionale* sul ruolo educativo dei

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha condotto tra il dicembre 2001 e il giugno 2003 la prima ricerca nazionale sul ruolo educativo dei genitori nella Scuola Cattolica e nei Centri di Formazione Professionale (CFP) di ispirazione cristiana. In questo articolo vengono presentati i principali risultati riguardanti le modalità di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità dei genitori alla vita della scuola/Centro

genitori nella Scuola Cattolica¹. L'indagine ha coinvolto un campione rappresentativo di quasi 6.000 persone tra genitori (2.475), insegnanti/formatori (1.453), studenti/allievi (818), gestori (378) e personale direttivo (477) di Scuola Cattolica di ogni ordine e grado, dalle materne alle superiori, e dei Centri di Formazione Professionale (CFP) di ispirazione cristiana.

In particolare, le ragioni per il coinvolgimento dei genitori vanno individuate nella titolarità del dovere/diritto di educare i figli, tanto più all'interno di un contesto di ispirazione cristiana che intende caratterizzarsi come "comunità educante". Pertanto, tra gli obiettivi dell'indagine vi è anche quello specifico di analizzare le forme in cui si esercita il contributo di esperienza, di cultura e di saggezza che i genitori possono offrire alla progettualità e alle potenzialità educative della comunità scolastico-formativa.

Venendo alla contestualizzazione dell'indagine sul campo, l'universo delle Scuole Cattoliche (di tutti i livelli) e dei CFP di ispirazione cristiana è stato suddiviso tenendo conto di un primo criterio di rappresentatività costituito dal riferimento alle circoscrizioni territoriali (Nord, Centro, Sud/Isole). In pratica sono state scelte le seguenti regioni:

- 1) nel Nord: Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Trentino Alto Adige, Veneto;
- 2) nel Centro: Lazio, Toscana, Umbria;
- 3) nel Sud/Isole: Abruzzo, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia.

La selezione delle scuole/Centri entro ciascuna provincia è stata effettuata proporzionalmente al "peso" degli iscritti ai vari livelli del sistema di istruzione e di formazione (materna, elementare, media, secondaria superiore, FP) mediante estrazione con metodo sistematico di un campione casuale. Tenuto conto che gli iscritti alle scuole/CFP cattoliche sono circa 850.000², il campione dei genitori è stato fissato attorno alle 2.500 unità³.

In questo articolo vengono presentati i principali risultati riguardanti le modalità di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità dei genitori alla vita della scuola/Centro, facendo attenzione a confrontare quanto avviene all'interno della FP con i dati degli altri livelli del sistema educativo di istruzione e di formazione.

2. LA DIMENSIONE CULTURALE: NATURA E RUOLO DELLA "PRESENZA" GENITORIALE NELLA SCUOLA/FP

Una delle "finalità" principali a cui puntava l'indagine era quella di arrivare a far emergere l'opinione degli intervistati circa la natura e la modalità

¹ Cfr. CSSC - CENTRO STUDI per LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2003.

² CSSC - CENTRO STUDI per LA SCUOLA CATTOLICA, *o.c.*, p. 411.

³ Tale quota assicura una rappresentatività a un livello di confidenza del 99,00, con un margine d'errore del 2%. Con criteri analoghi sono stati definiti anche gli altri campioni (insegnanti/formatori, studenti/allievi, gestori e personale direttivo).

di presenza dei genitori all'interno della scuola/FP, in pratica, se questa può essere definita un fattore "costitutivo" della struttura scolastico-formativa di riferimento o se viene intesa più semplicemente "in integrazione" con le altre componenti l'offerta formativa⁴.

Quanto alla natura della presenza dei genitori, analizzando i dati emersi all'interno dei differenti gruppi-campione troviamo i seguenti andamenti:

- tra i **gestori** delle scuole materne e dei tre livelli scolastici (elementari, medie e superiori), provengono segnalazioni della natura "costitutiva" che oscillano tra il 70 e il 90%; mentre all'interno della FP le posizioni sono rovesciate: il 69% è a favore dell'"integrazione" e appena il 27.6% la considera un "fattore costitutivo";
- tra il **personale direttivo** si ripropone pressappoco uno stesso andamento: il 70-80% considera "costitutiva" la presenza dei genitori, mentre nella FP pur elevandosi il livello delle segnalazioni, esso non raggiunge neppure la metà degli intervistati (44,2%);
- all'interno del **corpo dei formatori** della FP il "fattore costitutivo" trova ancor meno consensi, il 36.3% contro il 58.9% a favore dell'"integrativo";
- infine anche i **genitori** si collocano per lo più su posizioni simili al personale docente: il "fattore costitutivo" è preferito dal 40.6% dei genitori della FP e dal 42.5% di quelli delle superiori, ma tra quelli della materna sale al 64.6% (cfr. Tav. 1).

Tutto ciò porta a ritenere che la *maggioranza della FP* e una parte non trascurabile anche dei genitori e docenti dei tre livelli della FIDAE (Federazione Istituti di Attività Educative) (ma nel 25-30% una tale opinione è presente pure nei direttori e gestori, con particolare riferimento a quelli delle elementari e medie, e nel problema rimane coinvolta anche una minoranza della materna=10-15%) **condivide una concezione "debole" del coinvolgimento dei genitori nella scuola e in particolare nella FP.**

Questo dato non può non far riflettere in merito ai fattori veicolanti un tale atteggiamento, soprattutto all'interno della FP di ispirazione cristiana, in concomitanza con un diverso atteggiamento che si verifica invece in seno alla FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) e alla FIDAE, dove nel complesso oltre la maggioranza degli intervistati ritengono che la *presenza educativa dei genitori sia un fattore costitutivo e indispensabile per l'esistenza di una Scuola Cattolica.*

Invece in merito al ruolo che i genitori dovrebbero esercitare, se di "pieno coinvolgimento/corresponsabilità" oppure se limitato ad una posizione di "proposta/cooperazione", non si verifica alcuna divisione tra i differenti attori della scuola e della FP. Inoltre, una posizione dei genitori prettamente "gestionale" non è voluta da nessuno, neppure da loro (1-2%); ciò si-

⁴ Per "presenza costitutiva" si intende infatti che i genitori sono un fattore indispensabile per l'esistenza di una Scuola Cattolica o di un CFP di ispirazione cristiana, mentre nell'altro caso essi rappresentano solo una possibile "integrazione" (solitamente effettuata "su invito") della scuola/FP.

gnifica che la richiesta di compartecipazione non viene intesa come coesistenza, ma come *corresponsabilità educativa*. In aggiunta viene riconosciuto loro anche un ruolo di verifica (personale direttivo e gestori la segnalano fino al 30%), ed in questo caso riemerge il gruppo delle variabili che attestano a favore della «partecipazione/corresponsabilità».

Rovesciando la domanda, nell'analizzare il contributo che la scuola/FP dovrebbe dare alla famiglia, i diversi protagonisti appartenenti alla CONFAP per un verso si distinguono per esprimersi a favore di un "aiuto" da dare ai genitori in qualità di corresponsabili nell'educazione dei figli, e per un altro verso manifestano le più forti resistenze a fronte del suggerimento di inserirli all'interno di una "comunità educativa" (soltanto meno di un terzo opta per quest'ultima soluzione).

L'andamento dei dati in pratica sembrerebbe attestare che in fondo è più facile offrire o ricevere aiuto piuttosto che unirsi, "diventare comunità" per affrontare le problematiche con il contributo di tutte le parti in causa. Un tale atteggiamento a sua volta appare correlato alla divisione interna che ha caratterizzato l'analisi fin qui condotta, confermata anche dai dati disaggregati: ossia la richiesta di costituirsi come "comunità educativa" proviene prevalentemente dalle fila di coloro che sostengono la valenza "costitutiva" della presenza genitoriale all'interno della scuola/FP, mentre chi opta per una posizione semplicemente «integrativa» in genere manifesta una mentalità proiettata a dare e/o a ricevere aiuto, piuttosto che a "mettersi insieme" per collaborare ad uno stesso obiettivo. Tutti comunque si ritrovano uniti sul fatto che venga assicurato ai figli un ambiente sano in vista della loro crescita morale e culturale.

3. IL COINVOLGIMENTO DEI GENITORI NELLA VITA DELLA SCUOLA/CENTRO

Rimanendo sempre nell'ottica di una "comunità educante", attraverso un primo gruppo di domande si è cercato di verificare quale posizione occupano i genitori nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), qual è il ruolo effettivo che esercitano e con quali funzioni.

Il confronto tra i dati riportati nella Tav. 2 mette in evidenza che nella FP il contributo dei genitori all'elaborazione del POF viene ammesso dal 32.9% dei genitori intervistati, dal 27.9% dei direttori dei CFP e scende addirittura al 10.3% tra i formatori; fermo restando che neppure i docenti degli altri livelli si sono dimostrati molto più generosi in materia, invece tra i genitori ed i direttori delle scuole FISM e FIDAE si rilevano punte di ammissione di partecipazione che vanno dal 40 al 60% e oltre.

Un accordo di massima tra genitori, docenti e personale direttivo riemerge tuttavia al momento in cui viene segnalato che tale ruolo dei genitori è «complementare» rispetto agli insegnanti e ai formatori (ammesso da circa i due terzi di tutti i protagonisti), mentre un ruolo «subordinato» viene ammesso soltanto da un terzo. Una tale complementarità a sua volta si coniuga preferibilmente con le funzioni "consultiva" e "propositiva" (am-

messe a pari merito dal 50-60% di tutti gli inchiestati)⁵, piuttosto che di «controllo e verifica» (20-30%, quest'ultima segnalata dai fautori dell'integrazione).

E tuttavia il 70-90% degli inchiestati di tutti i livelli/Federazioni sostiene, indipendentemente dalla situazione di fatto, che in linea di principio i genitori *“devono avere un ruolo”* nel POF.

La serie delle domande prosegue quindi nel tentativo di verificare *«qual'è il contributo»* che i genitori dovrebbero dare alla elaborazione del POF. Ancora una volta viene proposto di *“dare continuità ad un'azione formativa tra famiglia e scuola”* (il 30-40% di genitori e docenti ed il 50-60% di direttori e gestori); è stato accentuato (in particolare dal 50-60% dei direttori/gestori) l'elemento di *“originale sensibilità”* di cui si fanno portatori i genitori nel loro apporto educativo; elemento che tuttavia trova il consenso soltanto del 25-30% dei genitori; infine tra le motivazioni più segnalate viene anche quella legata ad un *“diretto coinvolgimento dei genitori in alcune delle decisioni più importanti”*, ammissione che però scaturisce appena dal 30-40% degli intervistati (tra i gestori soltanto il 20% concorda su questo aspetto).

Attraverso un'ultima domanda concernente il contributo dei genitori nell'elaborazione del POF si è cercato di verificare in base a *“quali contenuti”* esso potrebbe essere offerto. Dall'elenco di quelli proposti nella specifica della domanda, le più alte segnalazioni stanno ad indicare che tale apporto dovrebbe riguardare (in graduatoria):

- anzitutto *«l'educazione ai valori sociali e civili»* (50-60% dei genitori; 60-70% dei docenti; 60-80% del personale direttivo/gestori);
- *«l'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona»* (contributo particolarmente sentito dal 40-60% dei direttori e gestori della FP);
- *«il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche»* (avvertite dal 30% dei genitori; dal 40% dei docenti; dal 50% dei direttori, con particolare riferimento ancora a quelli della FP).

Attraverso un secondo gruppo di domande sono state analizzate le iniziative promosse dalle strutture scolastico-formative per coinvolgere le famiglie nell'attività educativa. Da cui si evince che l'offerta di attività mirate al coinvolgimento dei genitori fa capo quasi esclusivamente agli *«incontri periodici»* e all'organizzazione di *«feste»*; a queste iniziative principali si aggiungono le *“celebrazioni religiose”* e le *“gite”*. Resta comunque un dato di fatto che in tutte le altre occasioni la presenza dei genitori è ridotta, soprattutto dopo la scuola media.

Pertanto, ancora una volta si pone l'interrogativo circa le ragioni di un tale andamento: sono i genitori che non amano partecipare o è l'offerta delle scuole/Centri che nel periodo successivo alla scuola secondaria di 1° grado non si fa più interessante e di conseguenza non motiva alla partecipazione?

⁵ Nella FP si registra una spiccata preferenza per la funzione *“consultiva”*.

O intervengono entrambi i fattori in un rapporto reciproco? A sua volta questa progressiva caduta della partecipazione non potrebbe essere un fattore-spie di una mancata capacità di coinvolgimento dei genitori da parte dell'istituzione in quanto non viene garantito loro un «posto al tavolo» dell'offerta formativa?

Inoltrandoci tra le motivazioni di *scarsa partecipazione* dei genitori alla vita della scuola/Centro, esse trovano il maggiore imputato anzitutto nella mancanza di tempo (nel 60-70% dei casi - e su questo concordano tanto i genitori che i docenti ed il personale direttivo); un altro fattore nei cui confronti si focalizza l'accordo tra tutte le parti in causa (seppure segnalato in misura minore) consiste nel «far dipendere» la partecipazione dal tipo di attività.

Tutto questo innesca l'interrogativo sui motivi dell'«interesse» a partecipare e sulle divergenze emerse al riguardo tra le diverse categorie di intervistati: mentre infatti nessuno dei genitori si azzarda a segnalare che le iniziative organizzate dalla scuola/FP «non interessano», una quota niente affatto indifferente di docenti (che nelle superiori e nella FP arriva fino al 30%) sostiene il contrario, ossia ammette che vengono offerte ai genitori iniziative che non sono interessanti o che non li coinvolgono sufficientemente. Tale andamento sembrerebbe trovare ulteriore conferma in un certo scetticismo che serpeggia tra gli intervistati, secondo cui tali iniziative non aiutano a trovare soluzioni ai reali problemi presenti all'interno della struttura scolastico-formativa. Di conseguenza rimane ancora il dubbio circa il «che cosa» impedisce effettivamente la partecipazione dei genitori alla vita della scuola/Centro, dal momento che voler scaricare la colpa essenzialmente sulla mancanza di tempo non convince del tutto. E, di rimando, si pone nuovamente l'interrogativo su «quanto» l'offerta di iniziative promosse dalla scuola/FP risulti effettivamente «interessante/coinvolgente» lungo l'intero arco del percorso scolastico-formativo.

Il «come» e/o «in rapporto a che cosa» avviene la partecipazione dei genitori alla vita della scuola/FP è stato analizzato attraverso una successiva domanda, mirata a verificare se si tratta di una partecipazione «di facciata», oppure se essa arriva ad esercitare un vero e proprio «peso» nella conduzione interna della vita della scuola/Centro.

Per avvalorare l'ipotesi secondo cui i genitori riescono ad esercitare una reale «incidenza» nella vita della scuola/CFP sono state introdotte delle domande che dovevano portare a rilevare alcune condizioni di fatto.

- 1) Anzitutto si è cercato di sondare *se e quanti genitori sono membri effettivi degli organi collegiali della scuola o degli organi di partecipazione del CFP*. Ora nell'ammettere o meno una tale presenza ci si trova di fronte a uno scenario di dati decisamente contraddittori:
 - tra i genitori, appena uno su quattro attesta un tale coinvolgimento, senza differenza dalla materna alle superiori, e nella FP tale quota si abbassa addirittura al 9.6%; tali segnalazioni provengono soprattutto dagli iscritti ad associazioni per genitori;

- tra i docenti, le segnalazioni riferite alla presenza dei genitori in qualità di membri degli organi collegiali salgono al 60-70% e tra il personale direttivo addirittura all'80-90% (fatta eccezione per quelli della FP, i quali ridimensionano la percentuale al 25% - quasi tutti del nord).

Di conseguenza è d'obbligo chiederci quale dato sia effettivamente attendibile. Si ha l'impressione infatti che il personale direttivo, ed in parte anche i docenti, tendano ad enfatizzare tale coinvolgimento quando in realtà, stando ai diretti interessati, esso pare circoscritto alla presenza di alcuni fattori condizionanti, tra cui l'esistenza o meno nella scuola/Centro di forme di organizzazione e/o di associazioni per genitori.

- 2) Un'altra domanda a supporto dell'ipotesi avanzata sopra prendeva in considerazione il *contributo dei genitori alla elaborazione dell'offerta formativa e alla definizione del progetto educativo*. Anche in questo caso si rilevano forti divergenze tra i dati: mentre infatti il 30-50% del personale direttivo dei vari livelli (a parte sempre quelli della FP, al di sotto del 10%) segnalano il contributo offerto dai genitori al riguardo, già gli insegnanti ridimensionano tale partecipazione tra il 10 e il 20% (i formatori della FP si attestano attorno al 3%), e i genitori dal canto loro sembrano smentire quasi del tutto tale collaborazione da parte dei direttori (le segnalazioni stanno attorno al 5%). Dai dati disaggregati si evince che ciò che gioca a favore della collaborazione è ancora una volta soprattutto l'esistenza o meno di forme di organizzazione e/o di associazioni per genitori all'interno della scuola/Centro, una mentalità aperta ad attribuire ai genitori un ruolo di compartecipazione e una concezione "costitutiva" della loro presenza.
- 3) Infine è stato chiesto *se i genitori sono interessati alla gestione della scuola/Centro*. Il fattore "interesse alla gestione" sembra giocare ancor più a screditare l'enfasi emersa precedentemente da parte dei referenti istituzionali: infatti appena un genitore su dieci si dichiara disponibile a coinvolgersi nella gestione della scuola/Centro (nella FP la quota scende al 4,6%), in concomitanza e/o grazie sempre al contributo delle variabili quali la presenza di forme di organizzazione e di associazioni per genitori e il riconoscimento di un loro ruolo nell'offerta formativa); e comunque in tale caso anche il personale direttivo ed i docenti si sono dimostrati decisamente più cauti (scesi attorno al 20%).

Già questi primi risultati attestano che il peso dei genitori nella vita della scuola/Centro appare piuttosto ridimensionato, stando ai diretti interessati e contrariamente a quanto vorrebbero far sembrare i rappresentanti dell'istituzione, mentre nella FP un tale apporto appare ancor più ridotto. A confermare un tale andamento viene poi la seconda parte della domanda che mostra come il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola/Centro si riduca prevalentemente:

- ad incontrare insegnanti (segnalato dal 100% circa di tutti gli intervistati) e, in casi più limitati, ad incontrare anche il personale direttivo e/o lo

stesso gestore; dato che tra i genitori si attesta attorno al 30-50%, mentre tra i docenti ed i direttori la quota sale all'80-90%;

- a presenziare alle *attività ricreative*: e su questo concorda il 60-70% di tutti gli intervistati della materna, elementare e media, mentre nelle superiori la quota scende al 30% e nella FP al 20%;
- a *frequentare gli incontri per i genitori*: presenza confermata però soltanto dal 30-50% degli stessi, mentre secondo i docenti ed i direttori la partecipazione è del 60-70%.

Nella successiva domanda si è inteso analizzare quali sono le decisioni riguardanti la scuola/CFP a cui vengono chiamati a partecipare anche i genitori. E l'andamento interno dei dati rivela questa volta una generalizzata concordanza di opinioni:

- i genitori vengono "abbastanza frequentemente" coinvolti nell'organizzazione di *attività extracurricolari (gite...)*, nella *progettazione/realizzazione di manifestazioni e nelle attività religiose*;
- rimangono piuttosto "a latere" nella *elaborazione dell'offerta formativa o nella definizione del progetto educativo* della scuola/Centro e nei *processi di innovazione*;
- mentre non vengono quasi mai interpellati in merito a tutte le altre attività quali: *la determinazione degli orari, l'acquisto di strumenti/attrezzature, la scelta degli indirizzi e delle sperimentazioni*, e in particolare tutto ciò che riguarda i *problemi disciplinari*.

Infine il cerchio della tematica si chiude con la domanda intenzionata a verificare l'attenzione che l'istituzione dà ai genitori nel *promuovere quelle iniziative che essi stessi hanno suggerito*. Vista dal lato dell'utenza, la risposta si colloca su una media del "qualche volta"; al tempo stesso si rileva che mentre tra i genitori della materna si approssima a "spesso" ($M^e=1,66$ – giocano ancora le variabili relative alla presenza di forme di organizzazione per genitori e del riconoscimento di un loro ruolo nella elaborazione del POF), negli altri gruppi si fa sempre meno frequente proporzionalmente al procedere verso i livelli scolastico-formativi superiori. Da una quota-parte dei giovani, poi, arrivano segnalazioni che sconfinano verso il "mai" (con particolare riferimento agli studenti delle superiori; $M=2,75$), mentre il 40-50% non sa neppure rispondere a questa domanda.

4. L'ASSOCIAZIONISMO PER GENITORI

Al di là della natura e delle forme di coinvolgimento genitoriale, l'inchiesta ha inteso vagliare "quante" e "quali" associazioni per genitori sono presenti all'interno delle Scuole Cattoliche e dei CFP di ispirazione cristiana e qual è il "peso reale" che esse esercitano al loro interno.

* M sta per media ponderata e i valori erano: 1=spesso; 2=qualche volta; 3=mai.

Nel primo caso, l'esistenza o meno di forme associative per genitori è stata diversamente segnalata a seconda delle Federazioni di riferimento (cfr. Tav. 3).

- 1) Nella FIDAE, almeno il 60% di tutti gli intervistati attesta la loro presenza, appena una minoranza (tra il 10 e il 30%) ammette che non esistono e un'altrettanta aliquota dichiara di non sapere.
- 2) Nella FISMA, i genitori si dividono in tre gruppi, tra loro abbastanza proporzionati, tra chi ammette la presenza di forme di organizzazione (32.7% - il nord, le scuole che promuovono attività a favore dei genitori), chi nega (37.3% - il sud, coloro che asseriscono che i genitori non hanno un ruolo nella elaborazione del POF) e chi non sa (31.1% - i genitori più giovani, le scuole dove non vengono promosse attività); mentre circa la metà dei docenti nega tale presenza (45.3% - il sud, chi asserisce che i genitori non hanno un ruolo nella elaborazione del POF) e tra il personale direttivo la quota sale al 53.2% (il sud, i laici).
- 3) Ben diversa invece la posizione all'interno della CONFAP, dove la presenza di forme di organizzazione per genitori è stata ammessa appena da uno su quattro, ossia dal 25% circa delle diverse categorie di intervistati (tra i genitori si distinguono gli iscritti alle associazioni e coloro che incontrano i formatori); nella rimanente quota si evidenzia che circa tre su quattro dei direttori ammettono l'inesistenza di tali forme (74.4%) e tra i genitori e gli allievi oltre la metà non sa dare una precisa risposta. Tra i primi si distinguono coloro che non incontrano mai i formatori, mentre nel gruppo degli allievi si mettono in evidenza i più giovani e chi è andato incontro ad insuccessi scolastici; anche tra i formatori il 16.4% non ha saputo rispondere in merito (il centro-sud, le donne).

A coloro che hanno negato la presenza di organizzazioni dei genitori è stato chiesto se ritenessero *"utile" promuoverle nella propria scuola/Centro*. Troviamo così che gli intervistati di FISMA, FIDAE e CONFAP si dividono nuovamente, coerentemente all'andamento riscontrato nella domanda iniziale circa l'esistenza di forme di aggregazione. In particolare nei CFP della CONFAP pare diffuso lo stato di perplessità soprattutto nel gruppo del personale direttivo, dove atteggiamenti a favore e di dubbio si pareggiano (37.5% entrambi) e l'opinione negativa riguarda uno su quattro degli stessi. Invece dal canto loro il 40% dei genitori e addirittura il 60% dei formatori optano per l'introduzione di nuove forme organizzative, benché un terzo di entrambi i gruppi manifesti anch'esso delle perplessità (i più giovani, coloro che non si incontrano mai per i colloqui, quelli che ritengono che i genitori non hanno un ruolo).

Proseguendo nell'analisi del fenomeno in osservazione, a coloro che hanno confermato l'esistenza di associazioni è stato richiesto di indicare *«quali forme aggregative»* sono presenti all'interno della struttura scolastico-formativa di riferimento. La domanda proponeva la scelta tra AGeSC (Associazione di Genitori di Scuola Cattolica), AGe (Associazione Genitori),

“gruppi informali” attivati all’interno della scuola/Centro e altri tipi di aggregazioni. A questa ulteriore domanda le tre Federazioni hanno risposto ancora in modo differenziato (cfr. sempre la Tav. 3).

- 1) Nella FIDAE, il 70-90% circa (a seconda dei livelli e degli interlocutori) ha segnalato la presenza dell’AGeSC; più precisamente, volendo considerare come indice di maggiore attendibilità il dato dei direttori, l’AGeSC appare più indicata nella scuola media (87.2%), cui fanno seguito le elementari (82.7%) e le superiori (71.9%); a sua volta l’AGe trova riscontro quasi esclusivamente nelle elementari (13.5%), è completamente assente nelle medie e riguarda il 3% circa delle superiori (questi dati sono coerenti con quanto emerso anche nei gruppi dei genitori e dei docenti); mentre i “gruppi informali” si trovano soprattutto nelle superiori e in parte anche nelle medie (18.8 e 10.3%, rispettivamente).
- 2) Nella FISM, oltre i due terzi di tutti gli intervistati hanno indicato come prioritaria la presenza di “gruppi informali”; e se l’AGe si attesta appena al 2%, l’AGeSC viene segnalata attorno al 17% dagli insegnanti e dai coordinatori.
- 3) Nella CONFAP, invece, l’AGeSC torna ad avere una posizione di un certo rilievo (attorno al 50%, segnalata in particolare dai formatori e dai genitori); al tempo stesso i gruppi informali assumono anch’essi una collocazione di tutto rispetto (30-40%); l’andamento interno ai dati ripropone la combinazione tra chi segnala l’AGeSC e conseguentemente attribuisce alla presenza dei genitori una natura “costitutiva” e il “diritto ad esercitare un proprio ruolo nel POF”, e chi invece nell’indicare i gruppi informali manifesta contemporaneamente di considerare la posizione dei genitori un elemento puramente “integrativo”. Se tuttavia vogliamo dare più credito al personale direttivo, esso ha indicato in parti esattamente uguali (50%) entrambi i tipi di organizzazioni, AGeSC e “gruppi informali”, escludendo completamente l’AGe.

A sua volta la *consistenza quantitativa* delle forme aggregative è stata riportata nella Tav. 4, da cui si evince – stando alla testimonianza diretta/personale di quei genitori che hanno ammesso di *essere effettivamente iscritti ad una associazione* – che il “peso” di tali forme è decisamente inferiore alle percentuali di quanti hanno dichiarato l’esistenza nella propria scuola di forme di organizzazione per genitori. Inoltre si osserva, coerentemente a quanto emerso nelle domande precedenti, che le risposte si differenziano ancora in rapporto alle tre Federazioni di riferimento.

- 1) Nella FIDAE, la percentuale dei genitori che hanno dichiarato di essere iscritti ad una qualche associazione va dal 33.3% delle elementari, al 42.9% delle medie, al 40% delle superiori. Dall’incrocio tra livelli e Federazioni, troviamo che:
 - tra i genitori delle elementari, il 90.8% è iscritto all’AGeSC, lo 0.7% all’AGe ed il 2.1% ad “altri” gruppi; la quota residua (6.3%) è composta da non risposte;
 - alle medie la quota degli iscritti all’AGeSC è ancora più elevata (93.7%), nessuno all’AGe e il 2.3% ad altri gruppi;

- nelle superiori l'AGeSC continua ad avere una netta quota di maggioranza di iscritti (82.5%), l'AGe rimane attorno al 2%, mentre si nota una crescita tra i gruppi altri e/o informali (12.5%).
- 2) Nella FISM i membri dell'AGeSC rappresentano neppure un terzo degli iscritti ad associazioni di genitori (29.6%); la quota di maggioranza va ai gruppi informali (53.9%), mentre l'AGe si attesta al 4.3%.
- 3) Nella CONFAP si registra una minore rappresentatività da parte dell'AGeSC (60%), mentre cresce quella dell'AGe (10%) e soprattutto dei gruppi informali o di altro tipo (20%). E comunque bisogna osservare che nella CONFAP gli iscritti a tali associazioni costituiscono una netta minoranza rispetto al gruppo totale dei rispondenti (il 13.7%), mentre la quota dominante è costituita dai non-iscritti (78.1%), gran parte dei quali si caratterizza per non incontrare mai i formatori (72.5%) e per lamentare la mancanza nel proprio Centro di attività per genitori (91.2%) e di un ruolo nella elaborazione del percorso formativo (70%).

Riassumendo, dall'andamento d'insieme si evince che l'AGeSC all'interno della FIDAE occupa dappertutto una posizione di maggioranza, mentre appare meno diffusa nella CONFAP e viene ad occupare una posizione di minoranza nella FISM; dal canto suo l'AGe risulta piuttosto marginale nei contesti scolastico-formativi "cattolici" e/o di ispirazione cristiana; mentre i gruppi informali o di altro tipo presentano una certa consistenza nella FISM e nella CONFAP.

Nel caso specifico della CONFAP ne consegue che le associazioni per genitori, avendo più un carattere "informale", tendono ad assumere più una posizione subordinata e/o su «invito», diversamente da quanto avviene là dove si riscontra l'AGeSC che, facendosi forte della natura «costitutiva» della presenza dei genitori, è portata ad assumere più un atteggiamento di «compartecipazione/corresponsabilità».

E comunque, in riferimento al dato complessivo va tenuto presente che appena un genitore su cinque ha dichiarato di appartenere ad un'associazione (478, il 19.3% su un totale di 2.475 intervistati). È sufficiente questo dato a far riflettere sulla fragilità di una tale presenza e sull'opportunità di promuovere azioni atte a valorizzare "di fatto" e "di diritto" l'apporto genitoriale alla "comunità educativa".

Non poteva mancare nell'inchiesta una domanda relativa alle *motivazioni sottese all'iscrizione* o meno ad una associazione per genitori. Anche in questo caso le risposte sono state date ovviamente soltanto dai diretti interessati. Dai dati si evince che le ragioni per cui un genitore si iscrive trovano sostegno essenzialmente in due ordini di fattori:

- in quanto solo così si può «partecipare consapevolmente» alla vita della scuola/Centro; atteggiamento sostenuto dal 45 fino al 60% circa di tutte le categorie di genitori, con particolare riferimento a quelli della materna e della FP;
- perché si ritiene «un proprio dovere» assumersi una propria responsabilità verso il sistema complessivo della Scuola Cattolica e della FP di ispi-

razione cristiana; in questo caso si rileva un andamento che dal 40% quasi della materna sale a circa il 60% nelle elementari, nelle medie e nella FP, per raggiungere l'80% nelle superiori; entrambe le ragioni scaturiscono dalle fila di chi già a più riprese in precedenza ha dimostrato di possedere una mentalità di "compartecipazione/corresponsabilità";

Mentre coloro che invece hanno dichiarato di *non essere iscritti* ad alcuna forma associativa motivano la propria posizione in base ai seguenti fattori:

- anzitutto la mancanza di tempo (dal 40 al 60% di tutte le categorie di intervistati); il dato si combina preferibilmente con coloro che non hanno mai tempo neppure per incontrarsi con gli insegnanti/formatori;
- le altre due ragioni sono tra loro in rapporto di complementarità: o i genitori non hanno mai ricevuto una proposta associativa anche là dove è presente un'associazione o manca effettivamente un'associazione per genitori; in particolare la CONFAP viene messa sotto accusa per l'assenza di una proposta associativa da parte dei responsabili (46.2%).

Dall'elenco delle motivazioni pro-contro analizzate emerge che da un lato non è la sfiducia nell'associazionismo ad inficiare l'adesione tra i non iscritti e, dall'altro, coloro che si iscrivono non lo fanno semplicemente per dimostrare chi sono quanto per assumersi le proprie responsabilità o attendere ad una vocazione formativa. Al contrario un reale impedimento all'associazionismo per genitori pare possa essere individuato all'interno delle stesse strutture scolastico-formative in quanto o manca un'associazione o nessuno ha mai fatto ai genitori una esplicita proposta. Infine dai dati disaggregati si evince che un certo numero di non iscritti che ha segnalato la mancanza di proposte associative presenta un atteggiamento disponibile ad esercitare un proprio ruolo qualora l'istituzione lo permettesse. Tutto ciò chiama in causa la responsabilità dei gestori e del personale direttivo della scuola/FP e anche delle stesse associazioni dei genitori già presenti all'interno delle scuole/Centri.

5. IN PROSPETTIVA DI FUTURO

Sulla base dei risultati d'insieme emersi dall'inchiesta a questo punto pare opportuno avanzare una serie di suggerimenti nell'ottica di una effettiva *compartecipazione/corresponsabilità dei genitori* all'interno della vita della scuola/Centro.

- 1) In primo luogo è apparsa assai evidente la necessità che tutte le scuole/CFP si impegnino efficacemente a introdurre e a sviluppare l'associazionismo per genitori e ad assicurare agli stessi un ruolo *protagonista* e attivo nella conduzione della Scuola/CFP, con particolare riferimento alla partecipazione agli organi collegiali.

- 2) Di conseguenza, nel coinvolgere i genitori nella vita della scuola/CFP non è sufficiente dare la parola e servirsi della loro consulenza, ma occorre fornire opportunità *reali*, che li mettano in grado di esercitare un proprio *"peso decisionale"* nell'azione formativa.
- 3) Inoltre pare necessario promuovere nella scuola/CFP *attività specifiche per soli genitori*, in forma programmatica e continuativa; tali attività infatti dovrebbero riguardare non solo iniziative a scopo ricreativo e culturale, ma anche più precisamente formative.
- 4) Più in particolare, il coinvolgimento dei genitori non dovrebbe limitarsi all'organizzazione di attività extracurricolari, alla progettazione/realizzazione di manifestazioni religiose, ma dovrebbe *estendersi ai processi di innovazione, alla scelta degli indirizzi e delle sperimentazioni, ai problemi disciplinari, alla determinazione degli orari e all'acquisto di strumenti e attrezzature*.
- 5) Nell'incontrare i genitori durante i colloqui periodici (che oltretutto dovrebbero risultare più frequenti) occorrerà portare l'attenzione non solo sull'andamento del figlio ma allargare la visione a *tutta la vita* della scuola/CFP, cosicché il genitore avverta l'importanza di un progetto educativo integrale e se ne senta parte in causa.

In sostanza, l'obiettivo indicato dall'inchiesta dovrebbe essere quello di fare in modo che le famiglie e la scuola/CFP, da due realtà purtroppo ancora "distanti" per interessi ed interventi differenziati sulla vita del figlio-alunno diventino due *"vasi comunicanti"*, in grado cioè di permettere un flusso formativo integrale e continuativo nel tempo, sia quando il giovane è presente in aula sia quando si trova in famiglia, in chiesa e nella vita civile, durante il periodo di permanenza presso la scuola/CFP e nei ruoli che assolverà in futuro in qualità di cittadino, lavoratore, genitore con a sua volta precise responsabilità formative nei confronti dei propri figli.

TAB. 1 - *Il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola cattolica (in %)*

	Genitori					Docenti					Personale Direttivo					Gestori				
	Ma	El	Me	SSS	CFP	Ma	El	Me	SSS	CFP	Ma	El	Me	SSS	CFP	Ma	El	Me	SSS	CFP
a) È...																				
1. un fattore costitutivo	64.6	49.5	52.5	42.5	40.6	75.3	59.2	53.7	61.8	36.3	79.9	70.0	66.7	75.7	44.2	76.5	73.5	83.3	87.5	27.6
2. una integrazione*	26.3	46.9	44.4	55.0	53.9	14.5	41.6	43.5	39.0	58.9	11.9	32.5	33.3	29.7	53.5	16.0	34.7	20.8	16.7	69.0
b) SI REALIZZA ATTRAVERSO...																				
1 associazione genitori	19.5	32.6	40.2	42.0	23.7	21.4	43.6	46.3	40.4	22.6	31.6	55.0	64.6	64.9	27.9	31.9	59.2	50.0	45.8	37.9
2. richiesta della scuola	76.1	65.5	56.8	54.5	68.0	72.7	56.4	51.0	52.9	73.3	63.6	46.3	37.5	37.8	72.1	65.1	51.0	45.8	54.2	58.6

* Nella versione riservata ai rappresentanti della materna è stato sostituito con "qualcosa di diverso rispetto a un'educazione scolastica"

TAB. 2 - *I genitori hanno un ruolo nell'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa? (in %)*

	Genitori					Docenti					Personale Direttivo					Studenti	
	Ma	El	Me	SSS	CFP	Ma	El	Me	SSS	CFP	Ma	El	Me	SSS	CFP	SSS	CFP
SI	57.4	43.4	39.8	37.0	32.9	27.1	32.4	27.2	36.8	10.3	42.4	57.5	64.6	59.5	27.9	60.8	44.6
NO	38.7	49.5	51.4	50.0	51.1	67.3	64.0	67.3	58.1	84.9	48.7	41.3	33.3	37.8	67.4	37.3	26.1
NR	3.9	7.0	8.9	13.0	16.0	5.6	3.6	5.4	5.1	4.8	8.9	1.3	2.1	2.7	4.7	1.9	29.2

TAB. 3 - Presenza di forme di organizzazione dei genitori nella propria scuola (in %)

Forme di Organizzazione dei genitori	Genitori					Docenti					Personale Direttivo					Studenti	
	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP	SSS	CFP
ESISTONO:																	
SI	32.7	61.5	74.5	64.5	26.5	33.1	65.6	74.8	62.5	16.4	33.8	65.0	81.3	86.5	23.3	42.6	12.2
NO	37.3	16.9	11.6	17.0	28.3	45.3	22.4	13.6	27.2	67.1	53.2	30.0	14.6	13.5	74.4	15.8	44.9
NS+NR	31.1	21.6	13.9	23.5	45.2	21.6	12.0	11.6	10.3	16.4	13.0	5.0	4.1	0.0	2.3	41.6	42.8
<i>(se SI) QUALI?</i>	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP		
A.Ge.SC.	13.6	85.1	83.9	80.6	46.6	16.8	78.7	84.5	77.6	58.3	17.6	82.7	87.2	71.9	50.0		
A.Ge.	2.0	0.8	0.5	3.1	3.4	2.0	0.6	0.0	3.5	4.2	2.2	13.5	0.0	3.1	0.0		
Gruppi informali	66.7	8.8	8.8	13.2	39.7	66.4	17.1	13.6	14.1	29.2	63.7	1.9	10.3	18.8	50.0		
Altro+NR	17.6	5.3	6.7	3.1	10.4	14.8	3.6	1.8	4.7	8.4	16.5	1.9	2.6	6.3	0.0		
<i>(se SI) QUANTI ISCRITTI?</i>	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP		
Pochi	44.9	37.8	39.4	34.9	43.1	39.8	45.7	40.0	28.2	37.5	52.7	53.8	71.8	62.5	60.0		
Molti	18.5	19.8	18.7	20.9	20.7	19.9	22.6	18.2	20.0	25.0	20.9	30.8	20.5	34.4	40.0		
Tutti	6.5	8.0	7.6	4.7	8.6	3.9	2.4	1.8	3.5	0.0	9.9	7.7	7.7	3.1	0.0		
NS+NR	30.2	34.4	39.4	39.5	27.6	36.3	29.3	40.0	48.2	37.5	8.8	7.7	0.0	0.0	0.0		
<i>(se NO) LE RITIENE UTILI?</i>	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP	Ma	EI	Me	SSS	CFP		
SI	29.2	48.6	16.7	45.8	41.9	35.8	51.3	68.8	58.5	56.9	45.5	54.2	85.7	100.0	37.5		
NO	39.3	26.4	10.0	37.5	29.0	23.8	14.1	6.3	17.1	12.1	13.3	25.0	14.3	0.0	25.0		
NS+NR	31.5	25.0	73.3	16.6	29.3	40.5	34.6	25.0	24.4	31.0	41.3	20.9	0.0	0.0	37.5		
<i>(se SI) QUALI?</i>	Ma	EI	Me	SSS	CFP												
A.Ge.SC.	9.0	35.8	46.7	33.3	0.0												
A.Ge.	5.0	1.9	0.0	4.8	2.5												
Gruppi informali	67.5	45.3	40.0	52.4	67.5												
Altro+NR	18.5	17.0	13.4	9.5	30.0												

TAB. 4 - "Quanti" sono iscritti e a "quale" Associazione per genitori (in %)

Lei è iscritto a qualche associazione di genitori?	Genitori				
	Ma	EI	Me	SSS	CFP
SI	8.4	33.3	42.9	40.0	13.7
NO	88.2	63.8	53.5	58.0	78.1
NR	3.4	2.8	3.9	2.0	8.2
<i>(se SI) A QUALE?</i>	Ma	EI	Me	SSS	CFP
A.Ge.SC.	29.6	90.8	93.7	82.5	60.0
A.Ge.	4.3	0.7	0.0	2.5	10.0
Altri gruppi	53.9	2.1	2.3	12.5	20.0
NR	12.2	6.3	3.6	2.5	10.0

FEDERICA
MEDDA*

Determinanti personali del successo scolastico. Confronto tra istruzione e formazione professionale

Il contributo presenta una sintesi di un'indagine, realizzata in Sardegna, che aveva l'obiettivo di esplorare le cause del successo e dell'insuccesso scolastico. In particolare, si è voluto analizzare l'influsso di alcune variabili (quali la motivazione, la soddisfazione scolastica, le aspettative di successo e il senso di autoefficacia) sul fenomeno dell'abbandono scolastico, confrontando allievi del CFP e dell'IPSIA e gli iscritti ai diversi anni del percorso formativo

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca si propone di analizzare alcuni aspetti del successo e dell'insuccesso scolastico, prendendo spunto dalla constatazione dell'allarmante percentuale di giovani che abbandonano precocemente il percorso formativo.

Gli ultimi dati statistici parlano di un 30% di dispersione scolastica raggiunta negli ultimi anni nel nostro Paese. Oggi, dopo il primo anno delle Superiori, abbandona la scuola il 10,5% degli studenti (circa 63.000 giovani)¹.

L'abbandono scolastico costituisce un problema grave sia sul piano individuale che collettivo, dal momento che può compromettere in maniera significativa lo sviluppo e l'adattamento dei ragazzi e, inevitabilmente, comporta costi rilevanti per la comunità.

* Psicologa del lavoro e delle organizzazioni sociali

¹ Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Ciò che sembra influenzare decisamente la prematura interruzione di ogni rapporto con le agenzie formative, non solo con la scuola, è l'esperienza soggettiva del fallimento, ossia la percezione dell'inadeguatezza della propria prestazione relativamente al perseguimento degli obiettivi scolastici, non solo di apprendimento ma anche di socializzazione e adattamento relazionale. Tale esperienza, anche quando rimanda a qualcos'altro, è segnalata da un basso rendimento scolastico che della prima è causa ed effetto. Laddove non si forniscano gli strumenti per dare un significato e gestire l'insuccesso, esso diviene insostenibile: si attivano il senso del fallimento, vissuti di incompetenza ed inefficacia, fino al crollo dell'autostima. Il giudizio negativo sulle prestazioni scolastiche, infatti, coinvolge l'identità per intero determinando il passaggio dal senso di incapacità per incompetenza al senso di incapacità per inadeguatezza personale.

La minaccia per l'autostima può essere affrontata dallo studente mediante l'adozione di atteggiamenti e comportamenti tesi a svalutare la scuola: qui ritroviamo quegli adolescenti che adottano modelli alternativi, in alcuni casi devianti, che consentono nuove appartenenze e nuove identificazioni. Lo scollamento emotivo che si produce tra l'adolescente ed una scuola vissuta come opprimente, è il presupposto dell'abbandono vero e proprio.

Non va dimenticato che un momento formativo cruciale per gli studenti ha luogo proprio durante l'adolescenza, «perché è in questo periodo che l'individuo deve cominciare a fare i conti con i ruoli adulti in quasi tutte le dimensioni dell'esistenza, [...] deve chiedersi seriamente cosa desidera dalla propria vita, e [...] imparare a usare efficacemente molte abilità nuove e adattarsi alle consuetudini della società adulta»². L'adolescenza è una fase di transizione e transazioni importanti, «che necessitano di continui aggiustamenti a livello individuale, relazionale e sociale»³ e che comportano una moltitudine di nuove sfide. Una di queste sfide riguarda proprio l'istruzione scolastica. Durante il periodo di transizione e di adattamento dalle scuole medie ad un nuovo tipo di formazione, i ragazzi devono ricreare il loro senso di efficacia, i loro legami sociali e il loro status all'interno di una rete eterogenea e più ampia di nuovi compagni. In queste nuove condizioni sociostrutturali essi possono avvertire una certa riduzione del loro controllo personale, perdere la fiducia in se stessi, diventare più sensibili alla valutazione sociale e patire un certo calo di automotivazione.

I fattori di rischio, che sembrano favorire l'insuccesso e produrre un rendimento particolarmente basso, sono generalmente da ricercare sia nel

² BANDURA A. (a cura di) (2000), *L'autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, p. 252.

³ PASTORELLI C., STECA P., GERBINO M., VECCHIO G. (2001), "Il ruolo delle convinzioni di efficacia personale e genitoriale rispetto alle condotte delinquenti e all'uso di sostanze nel corso dell'adolescenza", in *Età evolutiva*, 69, p. 80.

contesto in cui lo studente vive, nell'ambiente socioculturale⁴ e nella famiglia⁵, sia nelle caratteristiche personali e psicologiche dello studente.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di offrire una chiave di lettura al problema dell'insuccesso scolastico prendendo in considerazione, attraverso un approccio interattivo, alcuni fattori psicologici: la motivazione ad apprendere, la soddisfazione scolastica, le aspettative di riuscita e il senso di autoefficacia.

Tali fattori intervengono, infatti, nell'attivare, dirigere e sostenere il processo di costruzione di conoscenze, abilità e competenze; influiscono sull'impegno, lo sforzo e la perseveranza, sulla scelta di obiettivi di padronanza, sulla ricerca e scelta di strategie di soluzione "profonde" e corrette, sul coinvolgimento nelle attività di apprendimento.

In alcuni casi, il fallimento è l'esito di una scelta sostenuta da motivazioni deboli, è conseguenza della mancanza di aspirazioni, o della non consapevolezza o sottovalutazione delle proprie capacità. Il presupposto della nostra ricerca è proprio quello di comprendere quali fattori incidono su queste variabili indebolendole a tal punto da portare ragazzi e ragazze a rinunciare alla loro formazione.

Per analizzare le variabili definite come *determinanti personali del successo scolastico* si sono scelti, all'interno degli scenari di assolvimento dell'obbligo formativo, due modelli: quello dell'*istruzione professionale* e della *formazione professionale* considerati come percorsi paralleli che prevedono nella realizzazione del loro progetto educativo una forte integrazione con la domanda proveniente dal mondo del lavoro. L'accostamento dei due sistemi è parso particolarmente attuale, considerato che un obiettivo delle recenti riforme scolastiche è quello di creare, in coerenza con il principio del "doppio canale", una equivalenza e pari dignità tra il sistema di formazione professionale e la scuola.

⁴ La letteratura considera come **fattori socioculturali** rilevanti non solo il degrado del tessuto sociale, i fenomeni di marginalizzazione ed esclusione, ma anche le pratiche scolastiche. È ampiamente dimostrato che ad un basso livello socioculturale corrispondano maggiori difficoltà scolastiche. Secondo i risultati di una recente ricerca condotta da Andreani gli alunni delle classi meno abbienti hanno una carriera scolastica meno fortunata: interrompono più precocemente gli studi e, se frequentano le scuole superiori, l'indirizzo di studi è solitamente di minor prestigio (Cfr. CORNOLDI C. [1999], *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, p. 12). Nella situazione socioculturale contano anche fattori quali il livello di istruzione dei genitori, la zona di residenza e l'eventuale appartenenza a minoranze linguistiche e/o culturali.

⁵ Tra i **fattori familiari**, oltre all'indigenza economica, sono stati individuati la bassa scolarizzazione, le basse aspettative e lo scarso coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche dei figli. I valori proposti dalla famiglia, il clima in essa presente, l'attenzione rivolta dai genitori al processo di apprendimento del figlio possono decisamente contribuire ad attenuare le difficoltà scolastiche presentate da taluni ragazzi (Cfr. CORNOLDI C. [1999], *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, p. 13).

2. LA RICERCA: ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE A CONFRONTO

In questa parte presentiamo la ricerca realizzata. In particolare, ci soffermeremo su: obiettivi e ipotesi; metodo (con indicazioni sul campione e sugli strumenti utilizzati); procedura seguita; analisi dei dati; presentazione e commento dei risultati ottenuti.

2.1. Obiettivi ed ipotesi

La ricerca ha tre obiettivi principali.

Il primo è quello di verificare la relazione tra i punteggi dell'autoefficacia e le variabili di motivazione, soddisfazione e aspettative.

L'ipotesi da cui muove tale obiettivo è fondata su numerose prove empiriche e teorizzazioni che attestano un forte legame tra le convinzioni di efficacia nell'ambito formativo e variabili motivazionali e cognitive. Sulla base di ciò si è ipotizzato che gli studenti che hanno un'alta percezione della propria efficacia, a differenza di coloro che dubitano e non percepiscono il loro grado di competenza, siano anche più motivati nello studio, più inclini a raggiungere i loro scopi e studino per il piacere di apprendere (motivazione intrinseca). Si è, inoltre, ipotizzato che studenti con un'alta autoefficacia siano anche soddisfatti di ciò che fanno, delle loro scelte, del loro rendimento e della gestione delle relazioni interpersonali. La stretta correlazione tra aspettative ed autoefficacia, ampiamente attestata in letteratura, ci consente, infine, di supporre che studenti con alto senso di autoefficacia abbiano anche alte aspettative e aspirazioni per il futuro sia scolastico che lavorativo.

Il secondo obiettivo è quello di confrontare, in relazione alle variabili studiate, i due modelli: quello della formazione professionale e quello dell'istruzione professionale.

L'ipotesi è che la soddisfazione e la motivazione della tipologia degli studenti presi in considerazione siano fortemente influenzate da un ambiente supportivo, accogliente e familiare, da modalità di insegnamento coinvolgenti e da rapporti di fiducia e stima tra professori/formatori ed alunni. Inoltre, va considerato il fatto che i ragazzi del campione, hanno scelto percorsi che hanno un legame diretto con il mondo del lavoro, quindi, si può supporre che siano più interessati alle attività di pratica che non alla teoria. Per questo motivo si ipotizza che per motivare e gratificare questi studenti sia importante offrire loro la possibilità di usufruire di laboratori e di strutture attrezzate affinché possano, durante il percorso formativo, acquisire le prime competenze professionali.

Per ciò che riguarda l'autoefficacia si suppone che essa sia influenzata da un clima scolastico favorevole che tende a rafforzarla, e da un riscontro tangibile delle proprie capacità. Si può pensare a questo proposito che gli studenti che sperimentano dei successi a livello scolastico siano maggiormente convinti della propria efficacia e capacità di gestione degli eventi. Al contrario coloro che subiscono diversi insuccessi ed hanno

un basso rendimento scolastico tenderanno a dubitare sempre più della loro competenza.

Allo stesso modo si può ipotizzare che coloro che sono provvisti di un forte senso di autoefficacia e che hanno prova delle loro capacità di riuscita tendano ad avere maggiori aspettative di successo per gli eventi presenti e futuri, rispetto a coloro che falliscono più spesso.

Il terzo obiettivo è quello di verificare le eventuali differenze tra le prime e le seconde annualità del centro di formazione, e tra i secondi e i terzi anni dell'istituto professionale.

L'ipotesi è che la volontà di studiare, l'impegno, la soddisfazione, le aspettative e la percezione di autoefficacia siano più forti e accentuati nei primi anni rispetto ai secondi, durante i quali probabilmente, per effetto delle maggiori richieste di responsabilità ed impegno, l'entusiasmo e l'energia iniziali cominciano a scemare.

2.2. Metodo

In questa parte, presentiamo il campione e gli strumenti utilizzati per la nostra indagine.

2.2.1. Campione

Per la similarità degli obiettivi, degli strumenti, dei soggetti coinvolti si è scelto di descrivere come modello di formazione professionale, quello del C.S.F. (Centro Servizi Formativi) di Selargius, e come modello di istruzione professionale, quello dell'I.P.S.I.A. (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato) Meucci di Cagliari.

I soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono complessivamente 381, tutti di sesso maschile, di cui 168 (ossia il 44%) frequentanti il primo ed il secondo anno del C.S.F. di Selargius e 213 (il 56%) frequentanti la seconda e la terza superiore dell'I.P.S.I.A. "Meucci" di Cagliari e Pirri.

I soggetti del C.S.F. di Selargius hanno un'età compresa tra i 16 (anno di nascita: 1987) e i 18 anni (1985)⁶ e frequentano i corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo per Eletttricisti e Meccanici.

I corsi del settore elettrico-elettronico presi in considerazione sono complessivamente 8 (4 prime annualità e 4 seconde) per un totale di 107 ragazzi (di cui 55 nelle prime annualità e 52 nelle seconde), mentre quelli del settore meccanico sono 5 (3 prime annualità e 2 seconde) per un totale di 61 ragazzi (39 nelle prime e 22 nelle seconde).

Non considerando la distinzione tra settori in totale i ragazzi che frequentano le prime annualità sono 91, mentre quelli che frequentano le seconde sono 77 (cfr. tab. 1).

⁶ I soggetti nati nel 1985 sono 49 (29,2%), quelli nati nel 1986 sono 78 (46,4%) e quelli del 1987, 41 (24,4%).

TAB. 1 - Corsi della 1^a e della 2^a annualità dei settori elettrico-elettronico e meccanico

	SETTORE	CORSI	N	DENOMINAZIONE DEI CORSI
1.a ANNUALITÀ	Elettrico-elettronico	E1	13	Installatore/Manutentore di impianti elettrici ed industriali
		E2	13	
		E3	14	
		E8	12	
	Meccanico	M1	14	Operatori delle macchine utensili a controllo numerico/Tornitori
		M2	14	
		M5	11	Serramentisti
	Tot.		91	
2.a ANNUALITÀ	Elettrico-elettronico	E4	15	Installatore/Manutentore di impianti elettrici ed industriali
		E5	13	
		E6	12	
		E7	15	Installatore/Manutentore di apparecchiature elettroniche
	Meccanico	M3	13	Operatori delle macchine utensili/Tornitori
		M4	9	Serramentisti
		Tot.		77

I soggetti provengono in prevalenza da paesi dell'interland cagliaritano, quali Quartu Sant'Elena, Selargius e Sinnai (cfr. tab. 2).

TAB. 2 - Comune di residenza del campione di Selargius

COMUNE DI RESIDENZA	N° soggetti
Quartu Sant'Elena	36
Selargius	23
Sinnai	21
Cagliari	14
Monsezzato	13
Maracalagonis /Quartucciu	12
Dolianova (8)/Settimo San Pietro (6)	Meno di 10
Burcei (5)/Sestu (4)/Pirri (3)/Capoterra (3)/Sardara (2)/Ussana (2)/Assemini (1)/Flumini (1)/Serdiana (1)/SanSperate (1)	Meno di 5

Il 77% (130) dei soggetti ha conseguito la licenza media (116 hanno superato con successo la terza media, 13 la prima superiore e 1 la seconda superiore), mentre il 23% (38) ha la licenza elementare (29 hanno superato la seconda media e 9 la prima media).

Il 75% (159) dei soggetti dell'I.P.S.I.A. "Meucci" ha un'età compresa tra i 16 e i 18 anni⁷, mentre una percentuale minima comprende ragazzi più grandi nati nel 1984 (N=38), nel 1983 (12), nel 1982 (3) e nel 1981 (1).

I soggetti che partecipano alla ricerca frequentano il secondo ed il terzo anno degli indirizzi: Elettrico, Elettronico, Meccanico e Termico (cfr. tab. 3).

⁷ I ragazzi nati nel 1985 sono 61, i nati nel 1986, 57 e quelli nati nel 1987, 41.

Il numero di classi considerate sono rispettivamente:

- nell'indirizzo elettrico 9 di cui 5 seconde e 4 terze per un totale di 144 soggetti (74 nelle seconde e 70 nelle terze);
- nell'indirizzo elettronico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 20 soggetti (11 in seconda e 9 in terza);
- nell'indirizzo meccanico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 19 soggetti (11 in seconda e 8 in terza);
- nell'indirizzo termico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 30 soggetti (19 in seconda e 11 in terza).

Senza considerare gli indirizzi di studi, i ragazzi che frequentano il secondo anno sono in totale 115, mentre coloro che frequentano il terzo anno sono 98.

TAB. 3 - Classi del 2° e del 3° anno degli indirizzi elettrico, elettronico, meccanico e termico

	INDIRIZZI	CLASSI	N	DENOMINAZIONE DEI CORSI
2° ANNO	Elettrico	A op.el.	14	Operatore elettrico
		B op.el.	13	
		C op.el.	13	
		E op.el.	15	
		F op.el.	19	
	Elettronico	D op.en.	11	Operatore elettronico
Meccanico	A o.m.	11	Operatore meccanico	
Termico	B o.t.	19	Operatore termico	
		Tot.	115	
3° ANNO	Elettrico	A op.el.	14	Operatore elettrico
		B op.el.	16	
		D op.el.	21	
		E op.el.	19	
	Elettronico	C op.en.	9	Operatore elettronico
	Meccanico	A o.m.	8	Operatore meccanico
Termico	B o.t.	11	Operatore termico	
		Tot.	98	

Per quanto riguarda il comune di residenza, la maggior parte dei ragazzi proviene da Cagliari e Quartu Sant'Elena, gli altri da paesi della provincia quali Sestu, Capoterra, Sinnai, Monserrato, ecc. (cfr. tab. 4).

TAB. 4 - Comune di residenza del campione del Meucci

COMUNE DI RESIDENZA	N° soggetti
Cagliari	48
Quartu Sant'Elena	20
Sestu	18
Capoterra	13
Sinnai	12
Monserrato	11
Assemmini (8)/Maracalagonis (7)/Selargius (6)/Serranti (6)/Elmas (6)/Sant'Andrea Frius (5)/Sarroch (5) Pirri (4)/Nuraminis (4)/Pula (4)/Ussana (4)/Dolianova (3)/SanSperate (3)/Decimomannu (2)/Decimoputzu (2)/Banali (2)/Siliqua (2)/Monastir (2)/Sanassi (2)/Sanatzai (2)/Bucei (1)/FruttiD'Oro (1)/Goni (1)/Gonnosfanadiga (1)/Guasila (1)/Lunamatrona (1)/Quartucciu (1)/Serdiana (1)/SettimoSanPietro (1)/Soleminis (1)/Uta (1)/Villasor (1)	Meno di 10
	Meno di 5

2.2.2. Strumenti

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due questionari anonimi.

Il primo questionario per la valutazione dei costrutti di motivazione, soddisfazione ed aspettative è stato costruito ad hoc per la ricerca.

Inizialmente si è predisposto un questionario composto da 60 item che è stato reso più agevole e valido in seguito ad una indagine pilota, alla quale hanno partecipato 135 studenti⁸ frequentanti il biennio dell'*Istituto Tecnico Industriale Statale "D. Scano"* di Monserrato (Cagliari).

Sui dati ottenuti da questa somministrazione al campione di prova è stata effettuata l'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali, applicando una rotazione ortogonale Varimax. Sulla base dei risultati ottenuti sono stati eliminati gli item che presentavano saturazioni inferiori a 0,30 e/o saturazioni simultanee a più componenti e che, quindi, non determinano variazioni nelle risposte e non discriminano tra soggetti con opinioni diverse. I risultati hanno confermato la presenza di tre fattori, interpretabili e coerenti con le dimensioni attese e hanno chiarito il ruolo di alcuni item nelle singole componenti.

Complessivamente la percentuale di varianza spiegata dalle tre scale è di 35,026. I valori dell'Alpha di Cronbach, calcolati per l'esame della coerenza interna delle singole scale, sono di 0,76 per il primo fattore, di 0,73 per il secondo e di 0,70 per il terzo.

Si è ottenuto un questionario composto da 27 item che valutano le dimensioni della motivazione ad apprendere, della soddisfazione scolastica e delle aspettative.

Alcuni item sono stati resi più comprensibili attraverso delle modifiche alla loro forma iniziale⁹. Durante l'indagine pilota, infatti, si è potuta rilevare la presenza di incertezza e di dubbi da parte dei ragazzi rispetto ad alcuni termini e concetti; da ciò è nata l'esigenza di adattare al campione la formulazione delle domande, rendendole più chiare e accessibili a tutti attraverso l'uso di termini di facile comprensione ed una più precisa specificazione dei concetti.

È stato necessario, inoltre, predisporre due versioni del questionario per adattarlo ai due contesti nei quali doveva essere somministrato. Le differenze tra le due riguardano solamente alcuni vocaboli quali "*professore*",

⁸ La dimensione del campione, per motivi statistici, ha rispettato il rapporto numerico tra soggetti e item di 2 a 1 legato all'analisi fattoriale. Per la validazione di un questionario di 60 item, infatti, è necessario utilizzare un campione di almeno 120 soggetti (KLINE P. [1996], *Manuale di psicometria. Come costruire, valutare e applicare un test psicologico*, Astrolabio, Roma, p. 155).

⁹ Alcuni esempi di queste variazioni sono: l'item 16 del "vecchio" questionario – *In rapporto a ciò che dimostri di saper fare vieni valutato in modo corrispondente* – è diventato: *I metodi di valutazione dei formatori/professori sono obiettivi e giusti rispetto a ciò che dimostro di saper fare* (item 6 del "nuovo" questionario); l'item 10 – *Avere dei buoni rapporti con i compagni per te è importante* – è stato reso più specifico con: *Per me è importante avere dei buoni rapporti di collaborazione, generosità e disponibilità con i compagni* (item 1); l'item 32 – *L'opportunità di accrescere le tue conoscenze ti stimola a studiare* – è stato espresso più semplicemente con: *Studio per il piacere di conoscere cose nuove* (item 8); e così via.

“scuola”, più adeguati per i ragazzi dell’istituto professionale e sostituiti con “formatore”, “corso” nel questionario destinato agli allievi del C.S.F.

Il formato di risposta scelto prevede 5 posizioni, che di volta in volta sono state adeguate ai contenuti delle domande: alla posizione 1, per esempio, corrisponde, a seconda della formulazione dell’item, *per niente* o *per niente importante* o *per niente soddisfatto* o *per niente probabile* o *per niente vero*, alla posizione 2, *poco* o *poco importante/soddisfatto/probabile/vero*, e così via fino alla posizione 5 corrispondente a: *moltissimo* o *assolutamente importante/soddisfatto/vero/probabile*.

Nella prima pagina del questionario sono stati presentati tutti gli esempi di categorie di risposta presenti all’interno ed è stata indicata la modalità di compilazione delle risposte:

1 Per niente	<input checked="" type="checkbox"/> Poco	3 Abbastanza	4 Molto	5 Moltissimo
1 Per niente importante	2 Poco importante	<input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza importante	4 Molto importante	5 Assolutamente importante
1 Per niente soddisfatto	2 Poco soddisfatto	3 Abbastanza soddisfatto	<input checked="" type="checkbox"/> Molto soddisfatto	5 Assolutamente Soddisfatto
<input checked="" type="checkbox"/> Per niente vero	2 Poco vero	3 Abbastanza vero	4 Molto vero	5 Assolutamente vero
1 Per niente probabile	2 Poco probabile	3 Abbastanza probabile	4 Molto probabile	<input checked="" type="checkbox"/> Assolutamente Probabile

In entrambe le versioni del questionario vengono richieste la classe o il corso frequentato, l’anno di nascita, il sesso ed il comune di residenza.

Nel questionario destinato ai ragazzi del C.S.F. Selargius si richiedeva di indicare anche titolo di studio conseguito (con le opzioni “licenza media” e “licenza elementare”) e ultima classe frequentata con esito positivo.

Il secondo questionario, proposto da Schwarz e adattato nella versione italiana da F. Marini, è composto da 10 item e misura l’autoefficacia. Ai soggetti viene richiesto di valutare il loro controllo e la capacità di gestione in alcune situazioni difficili e non: ad esempio item 4 – *Sono certo/a di poter affrontare con efficienza eventi inaspettati-*; item 9 – *Se mi vengo a trovare in una situazione difficile, generalmente penso a ciò che è necessario fare per uscirne -*.

Il soggetto ha a disposizione per rispondere 4 opzioni, che variano da un minimo di 1 (mai) a un massimo di 4 (sempre). Anche in questo secondo questionario, per rendere la compilazione più agevole e veloce, le opzioni di risposta sono ripetute per ogni domanda.

2.3. Procedura

I due questionari sono stati presentati uno di seguito all’altro ai due campioni della ricerca. La somministrazione è avvenuta per classi durante

le ore scolastiche al fine di consentire un notevole risparmio di tempo e prevedeva un tempo di compilazione di circa 15/20 minuti.

I questionari sono stati somministrati ai ragazzi del C.S.F. Selargius nell'arco di una settimana al termine del mese di Dicembre 2002, mentre ai ragazzi del Meucci nel mese di Gennaio 2003, sempre in una settimana.

Nella presentazione dei questionari i soggetti sono stati informati sullo scopo scientifico della raccolta dei dati, sul completo anonimato delle loro risposte e sulla necessità di avere tutte le risposte alle domande. Sono state, inoltre, ribadite le istruzioni presenti nella prima pagina, ricordando le regole di compilazione e sottolineando che non erano previste risposte giuste o sbagliate. Si è, infine, sottolineato più volte che la collaborazione sincera era indispensabile.

La compilazione dei questionari si è svolta alla presenza del ricercatore che forniva, quando necessario, chiarimenti a domande sulle quali i ragazzi avevano delle incertezze. Ciò ha consentito di rilevare l'impatto sul campione sia della ricerca in generale che delle singole domande in particolare e di individuare alcuni termini o espressioni che erano di difficile comprensione per gli studenti. Quasi tutti, per esempio, non conoscevano il preciso significato della parola "imparziale", presente nell'item 25 del primo questionario (- *Sento di essere valutato in modo imparziale rispetto ai miei compagni di classe* -), che veniva spesso intesa con il significato "diverso", provocando un ribaltamento del concetto espresso nell'item. Nel questionario dell'autoefficacia i dubbi espressi dai ragazzi riguardavano soprattutto il termine "efficienza" presente nell'item 4 (- *Sono certa/a di poter affrontare con efficienza eventi inaspettati* -).

2.4. Analisi dei dati

Per l'analisi statistica dei dati ottenuti è stato utilizzato il pacchetto statistico SPSS.

Per verificare la validità e l'attendibilità del questionario è stata effettuata l'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali, applicando una rotazione ortogonale Equamax.

Le relazioni tra autoefficacia e le altre tre variabili di motivazione ad apprendere, soddisfazione e aspettative sono state analizzate con la correlazione (r di Pearson).

Si è poi proceduto con il confronto tra medie (ANOVA *oneway*) per verificare l'incidenza delle variabili indipendenti ("*modelli di formazione*", "*anno di scuola/corso*") sull'autoefficacia, sulla motivazione, sulla soddisfazione e sulle aspettative.

2.5. Risultati

Il primo tipo di analisi eseguita sui dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sulla motivazione, soddisfazione e aspettative è l'analisi fattoriale effettuata per verificare l'attendibilità e la validità dei 27 item.

L'analisi ha rilevato la presenza di tre fattori o componenti (cfr. tab. 5).

In seguito alla rotazione ortogonale Equamax delle componenti sono stati eliminati gli item che presentavano saturazioni inferiori a 0,45 o saturazioni simultanee su più componenti e che, quindi, non discriminano tra soggetti con opinioni diverse¹⁰.

Complessivamente la percentuale di varianza spiegata dai tre fattori è di 42,349. Per l'esame della coerenza interna delle singole scale è stata calcolato l'indice principale Alpha di Cronbach. I valori di Alpha sono di 0,77 per il primo fattore, di 0,76 per il secondo e di 0,68 per il terzo. «Idealmente per un test somministrato a persone l'attendibilità dovrebbe essere maggiore di 0,6»¹¹.

TAB. 5 - Estrazione delle componenti principali e totale di varianza spiegata

FATTORI	% Varianza totale	% Varianza cumulativa	Valori α di Cronbach
F1: Soddifazione	15,139	15,139	0,77
F2: Aspettative	14,962	30,101	0,76
F3: Motivazione	12,248	42,349	0,68

Sul primo fattore (F1), come è illustrato nella tabella 6, saturano 8 item. Nel complesso all'interno del fattore sono raggruppati item i cui contenuti sono ascrivibili in una più ampia dimensione di *soddifazione scolastica*. Tale costrutto, come si sa, è legato a diversi aspetti e presenta varie sfaccettature di significato.

Alcune domande mirano a individuare il grado di soddifazione dello studente in merito alla scelta del corso di studi ed alla convinzione che questo possa garantirgli un posto di lavoro. Se uno studente è certo di poter sfruttare in futuro le conoscenze e le competenze che ha appreso nel percorso scolastico, è plausibile che egli sia soddifatto di sé per aver deciso di intraprendere tale percorso.

Altri item riguardano la soddifazione legata all'orgoglio di raggiungere un obiettivo ambito: un buon rendimento scolastico e una eventuale promozione.

Altri aspetti considerati strettamente connessi alla soddifazione nel contesto scolastico sono: la percezione dello studente di essere valutato da professori o formatori in modo equo rispetto ai compagni¹²; le relazioni so-

¹⁰ Gli item eliminati sono: r.1 - *Per me è importante avere dei buoni rapporti di collaborazione, generosità e disponibilità con i compagni*-; r.3 - *Sono motivato a studiare quando gli argomenti corrispondono ai miei interessi*-; m.8 - *Studio per il piacere di conoscere cose nuove*-; r.9 - *In un futuro lavoro mi interessa un buon stipendio* -, m.21 - *Trovo stimolante approfondire personalmente un argomento trattato durante il corso*-; s.25 - *Sento di essere valutato in modo parziale rispetto ai miei compagni di classe/corso*-.

¹¹ KLINE P., 1996, *Manuale di psicometria. Come costruire, valutare e applicare un test psicologico*, Astrolabio, Roma, p. 164.

¹² La letteratura sull'argomento sottolinea l'importanza della percezione di equità non solo per il benessere dello studente, ma anche per la coesione del gruppo-classe e per i rapporti con i professori.

ciali, l'ambiente sociale accogliente, le gratificazioni che derivano dal saper gestire le relazioni interpersonali e il supporto che si riceve e si dà in un gruppo coeso e affiatato.

Sul *secondo fattore (F2)* saturano 7 item, i cui contenuti nel complesso riguardano il tema delle *aspettative*.

Alcuni item valutano cosa si aspettano i ragazzi da un futuro lavoro ed indirettamente indagano gli elementi che per loro sono importanti ed hanno valore quali l'ambiente sereno, la possibilità di far carriera, l'opportunità di migliorare come persona. Altri richiamano il legame tra aspettative, impegno e percezione delle proprie abilità. Gli studenti che hanno *aspettative "interne"* percepiscono i propri atti come dipendenti dalla propria volontà e credono di poter controllare l'ottenimento di ricompense (il buon voto) e il raggiungimento di obiettivi. In questo senso le tre domande verificano la presenza di aspettative di risultato interne o esterne negli studenti.

Sul *terzo fattore (F3)* saturano 6 item, che rispecchiano una dimensione più ampia denominata "*motivazione ad apprendere*". Sono valutati come aspetti che spingono gli studenti ad impegnarsi e a conseguire risultati migliori: il rinforzo positivo (il buon voto), gli apprezzamenti provenienti da genitori ed insegnanti (*motivazione estrinseca*); il confronto con i compagni e l'efficacia di una competizione positiva; le relazioni gratificanti con professori o formatori.

TAB. 6 - Saturazioni e matrice ruotata delle componenti

ITEM	SATURAZIONI		
	F1	F2	F3
2. Sono soddisfatto del mio rendimento al corso	0.734		
10. Sono soddisfatto di aver scelto questo corso di studi	0.732		
22. Mi impegno con costanza per la promozione di fine anno	0.623		
5. Penso di trovare un lavoro relativo alla qualifica che prenderò	0.562		
23. Penso che il mercato del lavoro offra possibilità di impiego per la mia qualifica	0.543		
11. Valutando le cose che ho imparato durante il corso mi aspetto di essere promosso	0.541		
6. I metodi di valutazione dei formatori sono obiettivi e giusti rispetto a ciò che dimostro di saper fare	0.463		
16. Vado volentieri al corso perché mi trovo bene con i compagni	0.452		
14. In un futuro lavoro considero importante un ambiente sereno		0.693	
19. Penso che sia importante poter svolgere un lavoro che mi offra possibilità di carriera		0.659	
18. Quando voglio raggiungere un obiettivo mi impegno con tutte le mie forze		0.630	
20. Se sono preparato so di poter ottenere un buon voto alla verifica		0.626	
27. Riesco a svolgere un compito a seconda di quanto mi impegno		0.587	
24. Per me è importante trovare un lavoro che mi dia l'opportunità di migliorare professionalmente e di crescere come persona		0.552	
13. Sono soddisfatto di come mi sono inserito nella classe		0.541	
17. Quando mi lodano per aver svolto un buon compito mi applico più volentieri per le prove successive			0.729
4. Quando prendo un buon voto sono motivato e mi impegno di più per le prossime prove			0.596
15. Confrontare la mia preparazione con quella dei miei compagni mi spinge ad impegnarmi di più			0.582
12. Quando prendo un voto alto sono orgoglioso di me			0.580
7. Credo sia importante chiedere al formatore chiarimenti sulla lezione anche al di fuori dell'aula			0.514
26. Quando vado d'accordo con il formatore studio la materia con maggior entusiasmo			0.462

Una volta effettuata l'analisi fattoriale si è proceduto con il calcolo dei punteggi medi dell'autoefficacia ed i punteggi fattoriali della soddisfazione,

delle aspettative e della motivazione, necessari per effettuare la correlazione r di Pearson tra le variabili (cfr. tab. 7).

La matrice di correlazione tra i punteggi medi dell'autoefficacia e i punteggi fattoriali di soddisfazione (fattore 1), aspettative (fattore 2) e motivazione (fattore 3), mostra una correlazione significativa (sig. ,000; N = 381) di $r = ,440$ tra l'autoefficacia e il fattore 2 denominato aspettative. Tra motivazione, soddisfazione e aspettative non vi è alcuna correlazione ($r = ,000$) in quanto fattori tra loro indipendenti.

TAB. 7 - Correlazioni tra le variabili dipendenti

		Punteggi fattore 1	Punteggi fattore 2	Punteggi fattore 3	Punteggi autoefficacia
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	r Pearson Sig. N	1,000 381			
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	r Pearson Sig. N	0,000 1,000 381	1,000 381		
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	r Pearson Sig. N	0,000 1,000 381	0,000 1,000 381	1,000 381	
Punteggi autoefficacia	r Pearson Sig. N	0,033 0,517 381	0,440** 0,000 381	0,056 0,278 381	1,000 381

** la correlazione è significativa a 0.01

L'ANOVA *oneway* che mette a confronto le due realtà di formazione (Salesiani=1; Meucci=2), mostra come la variabile indipendente "modelli di formazione" incida sui punteggi di tutte e quattro le componenti misurate (cfr. tab. 8).

TAB. 8 - ANOVA oneway per "Modelli di formazione"

		g.l.	F	Sig.
Punteggi autoefficacia	Tra gruppi	1	4,556	,003
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	91,678	,000
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	Tra gruppi	1	26,446	,000
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	Tra gruppi	1	8,632	,004

	Modelli di formazione	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi autoefficacia	C.S.F. Selargius	168	27,060	4,009
	Meucci	213	28,005	4,502
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	C.S.F. Selargius	168	0,4962885	0,8723459
	Meucci	213	-3914388	0,9186217
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	C.S.F. Selargius	168	-2871937	0,8792552
	Meucci	213	0,2265189	1,0327380
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	C.S.F. Selargius	168	0,1678082	0,9693821
	Meucci	213	-1323558	1,0061314

Nella scuola Meucci sono più elevati e significativi i punteggi medi dell'autoefficacia, con una probabilità di errore pari a ,033 (F = 4,556, N = 213; media = 28,005; d.s. = 4,502) ed i punteggi del fattore aspettative (sig. = ,000; F = 26,446; media = ,226; d.s. = 1,032).

Nel campione dei Salesiani, invece, risultano più elevati i punteggi del fattore soddisfazione scolastica (N = 168; sig. = ,000; F = 91,678; media = ,4962885; d.s. = ,8723459) ed i punteggi del fattore motivazione (sig. = ,004; media = ,167; d.s. = ,969).

Nella seconda analisi sono messi a confronto due gruppi composti rispettivamente da coloro che frequentano i primi anni di corso al C.S.F. Sellargius e le seconde al Meucci (gruppo 1) e da coloro che, invece, frequentano i secondi anni al C.S.F e le terze del Meucci (gruppo 2).

Nella *oneway* per "anno di corso" (cfr. Tab. 9), l'unica variabile dipendente con punteggio significativo è la soddisfazione (sig. = ,001; F = 11,217), che risulta essere più elevata nel gruppo 1 di coloro che sono iscritti al primo anno di corso dei Salesiani e nel secondo anno al Meucci (N = 206; media = ,156; d.s. = ,986).

TAB. 9 - ANOVA oneway per "Anno di scuola/corso frequentato"

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	11,217	0,001

		Anno di scuola/corso	N	Media	Dev. stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (prime C.S.F /seconde Meucci)		206	,15606	0,9861
	Gruppo 2 (seconde C.S.F./terze Meucci)		175	-,1837	0,9875

Il medesimo confronto tra primi anni e secondi anni e tra seconde e terze è stato effettuato anche per ogni campione applicando due ANOVA *oneway* distinte (cfr. tabb. 10 e 11).

TAB. 10 - ANOVA oneway per "Anno di corso frequentato". Salesiani

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	8,967	0,003

		Anno di corso frequentato	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (prime annualità)		91	0,6774086	0,6969567
	Gruppo 2 (seconde annualità)		77	0,2822375	1,0056048

Anche in questo caso il fattore 1, la soddisfazione, è l'unica variabile influenzata dalle differenze legate all'anno di scuola o corso frequentati. Il suo punteggio è significativo sia nel campione dei Salesiani (sig. = ,003; F = 8,967) che in quello del Meucci (sig. = ,020; F = 5,510), ed in entrambi i casi la soddisfazione è più elevata nei gruppi 1, ossia nella prima annualità dei corsi di formazione (N = 91; media = ,677; d.s. = ,696) e nei secondi anni del Meucci (N = 115; media = ,256; d.s. = ,988).

TAB. 11 - ANOVA oneway per "Anno di scuola frequentato". Meucci

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1(Soddisfazione)	Tra Gruppi	1	5,510	,020

		Anno di scuola frequentato	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (secondi anni)		115	-,2564754	,9882805
	Gruppo 2 (terzi anni)		98	-,5498142	,8059295

2.6. Discussione dei risultati

Il primo obiettivo della ricerca era quello di verificare la relazione tra l'autoefficacia e le tre variabili di motivazione ad apprendere, soddisfazione scolastica e aspettative. L'ipotesi di partenza prevedeva un legame tra l'autoefficacia e tutte e tre le variabili.

I risultati ottenuti mostrano che, tra le variabili dipendenti della ricerca, l'unica ad essere significativamente correlata con l'autoefficacia è quella delle aspettative.

La relazione tra aspettative di successo e autoefficacia è ampiamente dimostrata in letteratura.

Bandura, nella sua teoria sociocognitiva delle origini e delle funzioni del senso di autoefficacia, osserva che per predire il comportamento e per motivare una prestazione elevata è necessario tener conto oltre che delle aspettative del risultato anche delle convinzioni di efficacia delle persone. Gli studenti, infatti, possono essere convinti di ricevere lodi e incentivi per loro dotati di valore, ma possono scegliere di non intraprendere una determinata attività scolastica perché ritengono di non possedere la capacità necessaria a riuscire.

Un alto senso di autoefficacia presuppone la convinzione del soggetto di poter controllare, gestire, prevedere il suo ambiente e la propria esistenza, facendo sì che egli possa anticipare scenari futuri di successo e prevenire l'avverarsi di eventi indesiderati.

Nella maggior parte delle attività sociali, intellettuali e fisiche, chi ha un alto senso di autoefficacia ha aspettative favorevoli di successo che vengono sostenute per ottenere buone prestazioni; mentre chi dubita della propria

efficacia non riesce ad affrontare le più svariate situazioni della vita perché si aspetta risultati fallimentari.

La controllabilità personale, quindi, influisce su quanto le convinzioni di efficacia modellino le aspettative di risultato e su quanto queste ultime contribuiscano a migliorare la predizione della prestazione.

Non sorprende che gli studenti con un alto senso di autoefficacia abbiano *aspettative di tipo interno*, ossia percepiscano i propri atti come dipendenti dalla propria volontà, credano di poter controllare l'ottenimento di ricompense e il raggiungimento di obiettivi. Le aspettative interne rispetto a quelle esterne, infatti, sono strettamente correlate alla percezione delle proprie abilità.

La relazione fra convinzioni di efficacia e aspettative dipende da quanto le contingenze fra azioni e risultati sono strutturate saldamente in un dato ambito di funzionamento.

Nelle attività in cui gli esiti sono strettamente connessi alle azioni e alla qualità della prestazione, i risultati che le persone si aspettano dipendono soprattutto dalla qualità delle prestazioni che esse credono di poter fornire in una data situazione. Nelle attività scolastiche, la qualità della prestazione determina ampiamente i risultati che una persona esperisce. Per esempio, gli studenti non si aspettano di essere coperti di onori dalla scuola per prestazioni scolastiche di basso livello. Quando la prestazione determina il risultato, le convinzioni di efficacia spiegano la maggior parte della varianza dei risultati attesi.

Le persone che considerano i risultati come conseguenze dirette dell'adeguatezza delle loro prestazioni, e tengono in considerazione tali risultati, si basano sulle aspettative di efficacia, per decidere quale azione intraprendere e per quanto tempo seguirarvi.

Le persone, infatti, si impegnano attivamente e persistono in certe azioni quando, secondo il loro senso di efficacia e le loro aspettative di risultato, vale la pena impegnarsi ed evitano quelle che credono di non poter svolgere con successo e che prevedono possano creare problemi.

Il secondo obiettivo della ricerca era quello di confrontare i due modelli di formazione e di istruzione, in relazione alle quattro variabili.

I ragazzi dei due campioni scelti per la ricerca presentano molti aspetti comuni: sono tutti di sesso maschile, hanno in media la stessa età e frequentano corsi o indirizzi per elettricisti e meccanici al termine dei quali conseguiranno una qualifica direttamente spendibile nel mondo del lavoro.

Malgrado tali somiglianze, era previsto trovare delle disuguaglianze vista la diversità dei due contesti di istruzione, legata a un diverso approccio didattico, a un diverso clima sociale, un diverso modo di apprendere degli studenti e diverse modalità di insegnamento.

I risultati ottenuti dall'ANOVA, infatti, confermano la differente incidenza del tipo di scuola o corso frequentati sulle quattro variabili.

I ragazzi dell'istituto professionale Meucci, rispetto a quelli del C.S.F., hanno un più alto senso di autoefficacia e più alte aspettative di successo, anche per il futuro lavoro.

La letteratura suggerisce che l'autoefficacia si forma in un clima scolastico favorevole e si potenzia attraverso esperienze di gestione efficace e continui feedback sociali e valutativi che promuovono lo sviluppo di competenze scolastiche.

I ragazzi del Meucci hanno un più alto senso di autoefficacia e più alte aspettative di successo, probabilmente perché sono inseriti positivamente nel ciclo scolastico superiore ed hanno sperimentato nel loro percorso il successo che condiziona la valutazione della probabilità di riuscita e soprattutto la motivazione ad intraprendere e persistere nelle attività scolastiche e sicuramente le aspettative per il futuro. Gli adolescenti, infatti, possono dubitare e non avere fiducia nelle proprie capacità e non sentirsi efficaci nella gestione della propria esperienza scolastica, in seguito ad eventi non desiderati, come per esempio dei ripetuti insuccessi e risultati scadenti.

I ragazzi che scelgono di assolvere l'obbligo formativo in un corso di formazione professionale, hanno spesso alle spalle un passato di insuccessi nella scuola, di abbandoni precoci, che potrebbero aver influito, abbassando, sulle loro convinzioni di efficacia.

L'offerta salesiana per l'obbligo formativo, invece, influisce positivamente sul livello di soddisfazione scolastica e di motivazione ad apprendere degli allievi. Ciò potrebbe essere ricondotto al modello formativo proposto che prevede continui incentivi e gratificazioni in un clima basato su rapporti di fiducia e stima tra formatori, tutor ed allievi, su modalità di insegnamento coinvolgenti¹³. L'immagine che gli adolescenti si formano di loro stessi nel quadro dell'esperienza scolastica si alimenta attraverso l'interazione prolungata con adulti significativi, come i loro insegnanti, e il confronto con i coetanei; è rispetto a loro che il soggetto valuta i propri risultati¹⁴.

Tali fattori e punti di forza di tale modello, incidono sull'impegno, sulla motivazione e sulla soddisfazione, e fanno sì che gli allievi, malgrado le vicende negative vissute nella scuola, vivano un'esperienza comunque gratificante e costruttiva per la loro crescita professionale e soprattutto personale.

Chiaramente i buoni rapporti e i confronti con compagni e professori, l'ambiente sociale accogliente e gratificante sono tutti aspetti che incidono anche sulla soddisfazione degli studenti.

La scala della *soddisfazione scolastica* valuta principalmente la soddisfazione degli studenti in rapporto al tipo di corso di studi scelto e alla possibilità che tale scelta possa garantire un posto di lavoro dove poter mettere in pratica ciò che si è appreso durante il corso.

La soddisfazione dei ragazzi del C.S.F. potrebbe essere legata alla convinzione di aver scelto un percorso formativo adatto alle proprie attitudini e di poter trovare un lavoro corrispondente alla qualifica che prenderanno.

¹³ Ricordiamo che la scala della "motivazione ad apprendere" misura la cosiddetta *motivazione estrinseca*, dipendente dall'ottenimento di ricompense, e l'incidenza sulla motivazione degli studenti del confronto con i compagni e delle relazioni gratificanti con professori/formatori.

¹⁴ Cfr. PALMONARI A. (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.

Altri aspetti che potrebbero aver influenzato la soddisfazione degli studenti sono il rendimento scolastico e le valutazioni dei formatori. È probabile che la percezione di equità nelle valutazioni date dai formatori si rifletta sulla soddisfazione per il rendimento, sul benessere dello studente, sulla coesione del gruppo-classe e sui rapporti con gli insegnanti.

Un'altra variabile indipendente, di cui interessava valutare l'influenza sull'autoefficacia, la motivazione, la soddisfazione e le aspettative dei ragazzi del campione è *l'anno di scuola/corso frequentato*. L'obiettivo era quello di valutare se ci fossero differenze tra coloro che frequentano il primo anno al C.S.F. ed il secondo al Meucci e coloro che frequentano il secondo anno al C.S.F. e il terzo al Meucci. L'ipotesi era che i ragazzi che frequentano il primo anno e la seconda superiore fossero più motivati ad apprendere, più soddisfatti e avessero un'autoefficacia alta e aspettative di riuscita più elevate.

I risultati del confronto per *"anno di scuola/corso"* hanno mostrato che il gruppo di ragazzi che frequenta le prime annualità al C.S.F. e le seconde superiori al Meucci è più soddisfatto rispetto al gruppo composto da coloro che frequentano le seconde e le terze.

«La soddisfazione può cambiare nel tempo»¹⁵ ed essendo uno stato emozionale, è soggetta alle influenze fisiologiche: una attività che inizia con alta soddisfazione, poi diventa routine e può arrivare ad essere vissuta in maniera sofferta.

A scuola i cambiamenti nel livello di soddisfazione spesso influiscono sull'impegno e sulle prestazioni degli studenti. Di solito, infatti, all'inizio dell'anno scolastico l'entusiasmo, l'impegno e la volontà di studiare sono più forti, perché il soggetto è *curioso* di apprendere nozioni nuove. Inoltre i ragazzi del campione hanno scelto determinati indirizzi o corsi che permettono subito di mettere in pratica ciò che apprendono, e questo all'inizio potrebbe essere per loro motivo di soddisfazione.

Nell'anno successivo il livello di soddisfazione, come dimostrano i risultati dell'ANOVA, decresce.

Tale cambiamento potrebbe essere la conseguenza di richieste più impegnative da parte dei professori: nozioni più numerose e complesse da apprendere, maggiore concentrazione e responsabilità nello studio, anche dopo l'orario scolastico.

Va ricordato, inoltre, che, sia i ragazzi del C.S.F. che quelli del Meucci, al termine dei due anni considerati, devono sostenere un esame per conseguire la qualifica di elettricisti o meccanici, e ciò potrebbe incidere sullo stato emozionale ed essere un ulteriore motivo di preoccupazione e paura di insuccesso.

¹⁵ Cfr. BERRY L.M., HOUSTON J.P. (1999), *Psicologia del lavoro*, Nuova Editoriale Grasso, Bologna.

3. CONCLUSIONI

Dalla ricerca, ma anche al di là dei risultati ottenuti, è stato possibile tracciare un quadro delle caratteristiche che contraddistinguono i due modelli formativi considerati, che sono connotati da una propria identità ed autonomia.

Il primo, quello della formazione professionale, propone un percorso personalizzato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi non solo cognitivi, ma che coinvolgono l'intero processo di formazione personale. Nel C.S.F la presenza di figure professionali ed educative di riferimento e la realizzazione di percorsi di accompagnamento hanno come obiettivo la creazione di rapporti di fiducia con i giovani, il loro reinserimento nel ciclo formativo, quindi, la realizzazione di un clima familiare e supportivo.

Il sistema formativo dell'istruzione professionale, d'altro canto, traccia un percorso caratterizzato da una forte spinta all'acquisizione di precise competenze tecniche, attraverso modalità di insegnamento tradizionali e piuttosto contenutistiche. I ragazzi, all'interno di questo sistema hanno quindi la possibilità di sperimentare concretamente la propria efficacia e le proprie capacità e di mettere alla prova la loro attitudine al lavoro.

Queste osservazioni ed i risultati ottenuti nella ricerca ci portano a riflettere sul ruolo delle determinanti psicologiche che abbiamo studiato e sulla funzione che esse svolgono all'interno dei due contesti di istruzione e formazione. Tra i fattori che determinano buone prestazioni e promuovono il successo scolastico le convinzioni di autoefficacia rispetto alle altre variabili considerate hanno un ruolo di rilievo e sono fondamentali per la gestione delle più svariate situazioni e fenomeni di funzionamento della vita umana. Per intraprendere qualsiasi compito o attività scolastica lo studente deve ritenere di possedere la capacità necessaria a riuscire e di gestirla con successo. Le convinzioni di efficacia personale, inoltre, favoriscono il benessere psicologico e la realizzazione personale, condizionano il livello di soddisfazione, influenzano la scelta di obiettivi ambiziosi e l'utilizzo di strategie di *problem solving* ed autoregolatave.

La ricaduta principale sulla formazione consiste nella adozione (realizzazione) di strategie efficaci per promuovere o potenziare il senso di efficacia personale soprattutto in coloro che si collocano ai livelli medi e bassi di questo importante costrutto sociale. Strategie che forniscano gli strumenti per dare un significato e gestire l'insuccesso, che prevedano l'errore come possibile esito della sperimentazione di sé dell'adolescente e consentano di mantenere in ogni caso la fiducia nelle proprie capacità, malgrado le frustrazioni per gli errori e per le contingenti incapacità.

Un modello didattico efficace deve sviluppare personalità polivalenti ed elastiche, in un processo educativo nel quale i contenuti siano meno importanti dello sviluppo di capacità di usare e produrre conoscenze. La qualità della formazione va ricercata a partire dalla *personalizzazione dei percorsi formativi*, in base a quelli che sono i contesti socio-culturali ed i bisogni for-

mativi individuali, ed al contempo dall'integrazione e progettazione congiunta tra le agenzie formative.

Durante la ricerca si sono rilevati elementi di integrazione tra i due modelli soprattutto negli obiettivi che i due sistemi formativi si pongono: formare cittadini e lavoratori. L'approccio formativo adottato mira, infatti, a realizzare per ogni destinatario un percorso-progetto personalizzato che funga da linea guida per la crescita personale e professionale dei giovani.

A questo proposito la scuola e la formazione professionale cercano di creare un legame ed una integrazione sempre più forte con il mondo del lavoro. La domanda proveniente dal mercato del lavoro richiede qualifiche, diplomi e competenze professionali immediatamente *impiegabili*. Alla scuola ed alle agenzie formative si rimanda questo compito, di formare giovani capaci di affrontare l'imprevedibilità della vita e del lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN H.S., TAYLOR L. (1992), Motivazione intrinseca e comportamenti problema nella classe, in F. FOLGHERAITER (a cura di), *Problemi di comportamento e relazioni di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento.
- ATKINSON J.W. (1973), *La motivazione*, Il Mulino, Bologna.
- BANDURA A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, in *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.
- BANDURA A. (a cura di), (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.
- BANDURA A. (a cura di), (2000), *L'autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- BELLOTTI M. (a cura di), 1997, *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, Franco Angeli, Milano.
- BERRY L. M., HOUSTON J. P. (1999), *Psicologia del lavoro*, Nuova Editoriale Grasso, Bologna.
- BERTORELLO D. (1994), L'insuccesso nella scuola dell'obbligo: prevenzione e recupero, in *Orientamenti Pedagogici*, 41, 243, pp. 413-428.
- BOSCOLO P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino.
- BOSCOLO P. (2002), La motivazione ad apprendere tra ricerca e senso comune, in *Scuola e città*, 1, pp. 81-93.
- CAPRARA G.V. (1990), Emozioni e motivazione, in V. D'URSO, R. TRENTIN (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- CAPRARA G.V. (1996), Il senso di autoefficacia percepita: homo faber, in *Psicologia contemporanea*, 133, pp. 4-11.
- CAPRARA G.V. (2001), Il successo scolastico, in *Psicologia contemporanea*, 168, pp. 58-64.
- CAPRARA G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.
- CAPRARA G.V., GERBINO M. (2002), Determinanti personali del fallimento scolastico: correlati, antecedenti e conseguenze della bocciatura, in *Età evolutiva*, 73, pp. 18-32.
- CAPRARA G.V., PASTORELLI C. (2002), Sull'efficacia personale e collettiva, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 4, n° 1, pp. 15-26.
- CATELLINO E., BEGOTTI T., BONINO S. (2002), L'interazione tra il valore e le aspettative rispetto alla scuola in adolescenza, in *Età evolutiva*, 72, pp. 5-16.
- CORNOLDI C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- COVINGTON M.V., MANHEIM TEEL K. (1999), *Prevenire i fallimenti scolastici. Incentivi equi per l'apprendimento*, Erickson, Trento.
- DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- FLEBUS G.B., BASSI N. (1995), L'autoefficacia, concetto, definizioni e utilità, in *Quaderni di orientamento*, 15, pp. 10-19.

- FORD M.E. (1996), Aumentare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento, in D. IANES (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento, pp. 233-259.
- GENTILE M. (1999), Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 1, n°1, pp. 51-72.
- GENTILE M. (2000), Concezione di intelligenza, sviluppo motivazionale e apprendimento, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol.2, n°3, pp. 341-351.
- GUICCIARDI M. (1991), Sono "O.K."? Senso di autoefficacia personale e aspettative di successo, in *Psicologia contemporanea*, 103, pp. 58-63.
- LANDY F.J. (1978), An opponent process theory of Job satisfaction, in *Journal of Applied Psychology*, 63, pp. 533-547.
- LAVANCO G., MARINO G., GIUNTA R. (2001), Lavorare con la riforma. Identità professionali tra cambiamento e conservazione, in *Supplemento a: Psicologia e Scuola*, 103.
- LIVERTA SEMPIO O., CONFALONIERI E., SCARATTI G. (a cura di), (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Cortina, Milano.
- LUTTE G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna.
- MALIZIA G. (1998), Formazione professionale. La prospettiva italiana a confronto con l'Europa, in *Orientamenti Pedagogici*, 45, 267, pp. 428-446.
- MALIZIA G. (1999), Le riforme in Italia: un quadro di insieme, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 449-460.
- MALIZIA G., NANNI C. (2001), Il riordino dei cicli: una difficile attuazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 48, 284, pp. 190-215.
- MARINI F. (1991), *Successo e insuccesso nello studio. La teoria attribuzionale della motivazione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- MARINI F., MILIA D. (1993), *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*, Franco Angeli, Milano.
- MCALLISTER H.A. (2001), Errori sistematici di attribuzione sul successo/fallimento di alunni e insegnanti, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 3, n°2, pp. 171-187.
- MCCOMBS B.L., POPE J.E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento.
- MEAZZINI P., SORESI S. (1991), Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa. Parte quinta: la motivazione allo studio. Chimera o possibilità concreta?, in *Psicologia e scuola*, 55, pp. 27-35.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- NICOLI D. (2001), La formazione professionale e il sistema di qualità, in *Orientamenti Pedagogici*, 48, 286, pp. 687-699.
- PASTORELLI C., CAPRARA G.V., BANDURA A (1998), La misura dell'autoefficacia in età scolare. Un contributo preliminare, in *Età evolutiva*, 61, pp. 28-40.
- PASTORELLI C., STECA P., GERBINO M., VECCHIO G., 2001, Il ruolo delle convinzioni di efficacia personale e genitoriale rispetto alle condotte delinquenti e all'uso di sostanze nel corso dell'adolescenza, in *Età evolutiva*, 69, p. 80.
- PELLERER M. (1999), Il riordino dei cicli scolastici nel quadro di un obbligo formativo fino a diciotto anni, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 534-538.
- PELLERER M., ORIO F. (1995), La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico, in *Orientamenti Pedagogici*, 42, 250, pp. 683-726.
- POLÁČEK K. (1993), L'autoefficacia: un costrutto utile nell'educazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 40, 236, pp. 267-280.
- POLÁČEK K. (1995), L'autoefficacia: costrutto e utilizzazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 42, 251, pp. 927-950.
- POLÁČEK K. (1999), Il riordino dei cicli dell'istruzione e dell'orientamento, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 503-516.
- RANSENIGO P. (1999), Riforme e obbligo scolastico, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 547-559.
- RHEINBERG F. (1997), *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna.

- SGALAMBRO L. (a cura di) (2000), *Scuola, orientamento, lavoro*, Carocci, Roma.
- STECA P., CAPANNA C., VECCHIO G.M. (2002), Convinzioni di autoefficacia nelle life skills come determinanti dell'autostima, in *Psicologia e scuola*, 3, pp. 114-128.
- ZIMMERMAN B.J. (1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning, in *Journal Educational Psychology*, 81, pp.329-339.
- ZIMMERMAN B.J. (1999), Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 1, n° 1, pp. 25-48.

GIOVANNA
SPAGNUOLO*

Gli adulti e la domanda di formazione permanente: i risultati del primo monitoraggio nazionale

Uno degli elementi della strategia per l'impianto di un sistema di formazione permanente è la conoscenza della domanda: la strategia dell'UE è orientata sulla centralità del soggetto nel processo di apprendimento. La ricerca ISFOL, di cui sono presentati i risultati, ha preso in esame la domanda di formazione permanente della popolazione adulta in percorsi formali, non formali e informali; inoltre, valuta la propensione degli adulti alla formazione e la conoscenza che ne hanno

LA VISION DEL LIFELONG LEARNING

La strategia del *lifelong learning* (apprendimento lungo tutto il corso della vita) scardina l'idea dello spazio e del tempo di apprendimento: esso deve fluire "da prima della nascita a dopo la pensione" si legge nei Documenti Europei¹. Infatti, i processi d'istruzione e formazione permanente permeano tutti gli aspetti della vita nell'ambito della famiglia, della collettività, del proprio lavoro, del proprio tempo libero e questo è ancor più vero quando ci si riferisce all'apprendimento in età adulta.

Le trasformazioni economico-sociali e tecnologiche richiedono agli individui un adattamento continuo di nuove conoscenze e abilità e la progettazione di opportunità di apprendi-

¹ Cfr. Documento del Consiglio di Lisbona del marzo 2000, il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente dell'ottobre 2000, la Comunicazione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" del novembre 2001.

* Ricercatrice ISFOL Area Sistemi Formativi

mento non solo più vicine alle esigenze degli adulti ed al loro contesto esperienziale, ma anche più flessibili nelle modalità e nei format didattici (*curricula modulari, training on the job, e-learning*).

L'istruzione e la formazione diventano, quindi, leve strategiche per aggiornare le professionalità e far acquisire l'autoconsapevolezza sociale di appartenere ad una comunità civile nazionale ed europea.

In Europa l'apprendimento lungo tutto il corso della vita sta diventando uno degli elementi centrali delle politiche e delle strategie di sviluppo delle risorse umane.

Gli orientamenti, progressivamente declinati dalla Conferenza di Amburgo (luglio 1997) alla Conferenza di Lisbona (marzo 2000) al Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente (ottobre 2000), alla Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" (novembre 2001), vengono assunti nella Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'apprendimento permanente del giugno 2002, dove si afferma: l'istruzione e la formazione sono un mezzo indispensabile per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità. L'apprendimento permanente agevola la libera circolazione dei cittadini europei [...]. Dovrebbe consentire a tutti di acquisire le conoscenze necessarie per partecipare come cittadini attivi alla società della conoscenza e al mercato del lavoro.

Nella Risoluzione l'apprendimento permanente è considerato un obiettivo orizzontale della strategia europea per l'occupazione; nella stessa si tracciano inoltre le priorità di azione:

- 1) fornire l'accesso ad opportunità di apprendimento permanente per tutti a prescindere dall'età;
- 2) fornire l'opportunità di acquisire e/o aggiornare le competenze di base: in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali;
- 3) offrire la formazione e l'aggiornamento dei docenti e dei formatori per lo sviluppo dell'apprendimento permanente;
- 4) garantire il riconoscimento di qualifiche formali nonché l'apprendimento non formale e informale;
- 5) mirare alla qualità elevata per gruppi mirati, orientamento e consulenza per le opportunità di apprendimento permanente;
- 6) incoraggiare la partecipazione attiva nell'apprendimento permanente includendo i giovani.

Successivamente nella Comunicazione della Commissione Europea "Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona" sono presentati anche gli indicatori di qualità relativi ai sistemi d'istruzione e formazione con i quali misurare e monitorare il livello medio dei risultati raggiunti dai 15 Paesi rispetto ai seguenti

ambiti: a) investimenti per istruzione e formazione; b) abbandono scolastico; c) laureati in matematica, scienze e tecnologia; d) conseguimento dell'istruzione secondaria superiore dalla popolazione ventiduenne; e) competenze fondamentali; f) apprendimento lungo tutto il corso della vita.

Per quest'ultimo indicatore la Commissione ha fissato al 2010 l'obiettivo per i sistemi educativi che almeno il 12,5% della popolazione adulta 25-64enne debba partecipare ad iniziative di formazione: in Italia comporta il coinvolgimento di circa quattro milioni di persone al mese². I dati Eurostat sulla partecipazione degli adulti 25-64 anni nei diversi Paesi europei, mostrano il ritardo nel nostro Paese, che si attesta sulla media del 5% di coinvolgimento degli adulti rispetto alla media europea dell'8,4% nel 2001.

Raggiungere un livello più alto di partecipazione alla formazione della popolazione significa anche conoscere le aspettative, le percezioni che sul tema gli adulti esprimono; infatti uno degli elementi della strategia per l'impianto di un sistema di formazione permanente³ è la conoscenza della domanda.

Da tempo la strategia dell'Unione Europea è orientata sulla centralità del soggetto nel processo di apprendimento e sui suoi percorsi di istruzione e formazione.

L'indagine ISFOL "La domanda di formazione permanente della popolazione adulta in Italia", di cui presentiamo una sintesi significativa dei risultati, privilegia questa prospettiva, in coerenza con la strategia del *lifelong learning*.

Dopo aver delineato le finalità e la metodologia della ricerca, passiamo a descrivere il livello di partecipazione degli adulti nei sistemi formali, non formali ed informali e le preferenze espresse dalla domanda potenziale, coloro che sono propensi a fare formazione, per concludere con alcuni approfondimenti e suggerimenti provenienti dall'utenza sul versante della conoscenza dell'offerta e dell'orientamento.

L'INDAGINE SULLA DOMANDA

L'indagine ISFOL "La domanda di formazione permanente della popolazione adulta in Italia"⁴, svolta con la collaborazione della DOXA, ha definito

² Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee, *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio di Lisbona*, Bruxelles, 20 novembre 2002, COM (2002) 629 definitivo.

³ Nella Comunicazione della Commissione Europea del novembre 2002 tra gli elementi della strategia necessari ad impiantare il sistema di formazione permanente, oltre al lavoro in partenariato, alla creazione di una cultura dell'apprendimento, alla qualità come aspirazione all'eccellenza, alla definizione delle risorse adeguate a facilitare l'accesso alla formazione, viene indicata appunto la *conoscenza della domanda*.

⁴ L'indagine ISFOL "La domanda di formazione permanente degli adulti in Italia" è stata realizzata dall'Area Sistemi Formativi, nell'ambito dell'Azione di sistema "Formazione Permanente" del PON del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e rappresenta il Primo Moni-

il quadro conoscitivo nazionale della domanda di formazione della popolazione adulta di età compresa fra i 25 e i 70 anni, circa 36 milioni di individui⁵, riportando le aspettative e i suggerimenti concreti provenienti dall'utenza sul fronte della formazione: questo al fine di fornire informazioni utili ai decisori nazionali e locali delle politiche di istruzione e formazione per rimodellare l'offerta formativa sul territorio.

Nel corso della ricerca sono state analizzate: a) le caratteristiche socio-demografiche dell'utenza (popolazione italiana adulta); b) il pregresso formativo della popolazione adulta negli ambiti formale, non formale ed informale; c) la propensione degli adulti verso l'attività formativa orientata; d) i vissuti, le attese e i suggerimenti espressi dall'utenza.

Data la complessità del fenomeno da studiare e l'ampio universo di riferimento si è scelto un approccio *top-down* dell'analisi dei bisogni della popolazione adulta, per approfondimenti successivi.

L'impianto metodologico della ricerca si è sviluppato su tre fasi:

- 1) la *ricerca quantitativa*, basata su interviste telefoniche CATI a 4.000 adulti, costituenti un campione rappresentativo di tutti gli italiani con età fra 25 e 70 anni;
- 2) la *ricerca quanti-qualitativa*, basata su 400 interviste dirette di approfondimento;
- 3) la *ricerca qualitativa*, basata su quattro *focus group a target* specifici di utenza (immigrati, adulti inoccupati/disoccupati, adulti inattivi, donne).

Gli strumenti utilizzati sono stati rispettivamente il questionario, l'intervista strutturata e la traccia per la conduzione dei *focus group*.

Le aree di indagine esplorate sono state: l'"Istruzione", il "Lavoro", la

toraggio Nazionale sul livello di partecipazione degli adulti alle attività di formazione permanente. I risultati della ricerca sono stati presentati durante il Convegno nazionale FSE/MLPS/ISFOL "Apprendere da adulti. La domanda e l'offerta di formazione permanente in Italia" tenutosi a Roma il 16 settembre 2003. Per gli ulteriori approfondimenti si rinvia alla pubblicazione ISFOL, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, I libri del FSE, Roma, 2003 www.isfol.it. Il volume è strutturato in due parti: la prima parte è dedicata alla presentazione dei risultati della ricerca contestualizzata nello scenario europeo e nazionale e ad alcuni approfondimenti sugli atteggiamenti socio-culturali degli adulti; la seconda parte propone spunti di riflessione e di intervento per la costruzione di politiche di *governance* nel sistema italiano attraverso il contributo di un gruppo di esperti nell'ambito istituzionale, universitario e nel mondo del lavoro. La realizzazione del volume si è sviluppata attraverso un *percorso* che l'ISFOL ha iniziato, con la collaborazione della DOXA, con un'indagine su 4.000 adulti, seguita da un'ulteriore indagine in profondità, su un campione più ristretto (400 adulti), integrata da 4 *focus group*. Successivamente l'analisi è stata approfondita durante il seminario di studio "La domanda sociale e i percorsi di formazione permanente" - seminario che si è tenuto presso l'Istituto l'11 marzo 2003 - al quale hanno partecipato Ludovico Albert, Luciano Benadusi, Fiorella Farinelli, Claudio Gagliardi, Vittoria Galina, Adriana Luciano, Luisa Ribolzi, Ornella Scandella, Vilma Scarpino, Bruno Scazzocchio e Paolo Serreri. In appendice al volume sono riportati: il dettaglio della metodologia della ricerca; le caratteristiche socio-demografiche della popolazione adulta in Italia di 25-70 anni; il campione selezionato; il questionario.

⁵ Istat, 2001.

“Motivazione personale”, gli “Atteggiamenti verso la formazione permanente”, le “Attività culturali”.

La ricerca ha coperto tutte e tre le categorie fondamentali dell'apprendimento permanente, come inteso nel Memorandum UE dell'ottobre 2000 e dalla Comunicazione della Commissione del novembre 2001, ossia l'*apprendimento formale, non formale, informale*. L'apprendimento permanente, trasversale a tutti i momenti della vita, persegue i cinque obiettivi di autorealizzazione, cittadinanza attiva, inclusione sociale, occupabilità e adattabilità professionale ed è definito come: “qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”.

Sono state considerate le tre categorie dei modi di apprendere come descritte nel Memorandum: a) l'apprendimento formale che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e qualifiche riconosciute; b) l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati, partiti). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva, ecc.); c) l'apprendimento informale è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze⁶.

I percorsi dell'*apprendimento formale* riguardano il livello d'istruzione e qualificazione conseguito dalla popolazione adulta nell'ambito scolastico-formativo, acquisendo un titolo di studio o una qualifica.

I percorsi dell'*apprendimento non formale*, che si svolgono all'esterno dei sistemi istituzionalmente riconosciuti d'istruzione e formazione, si riferiscono alle attività extrascolastiche per interessi personali o professionali, alla formazione sul lavoro e alla formazione svolta per finalità personali.

I percorsi dell'*apprendimento informale* si realizzano nell'ambito dell'associazionismo, nella fruizione di attività culturali e dei *media*. Nell'apprendimento informale assume importanza per l'individuo l'acquisizione contestualizzata di abilità attraverso l'esperienza, il sistema strutturato di relazioni sociali e lo stile di vita che l'individuo adulto assume: andare a teatro, al cinema, guardare la televisione, leggere libri, partecipare ad incontri politici; in sintesi svolgere attività culturali ed essere esposti ai *media* possono creare situazioni favorevoli al voler apprendere e al migliorarsi continuamente.

⁶ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000, SEC (2000) 1832 DOC 0015120003.

I PERCORSI DELL'APPRENDIMENTO FORMALE

L'Italia negli ultimi dieci anni ha affrontato vari cambiamenti normativo-istituzionali⁷ e sociali nell'ambito del sistema educativo e formativo, a tutt'oggi in un periodo di transizione.

Ad un innalzamento generale dei livelli di scolarizzazione delle fasce più giovani, si riscontra ancora nel 2001 uno squilibrio tra coloro che possiedono un'istruzione medio-bassa (senza titolo di studio/licenza elementare e licenza media), che assommano al 63,7% della popolazione, e coloro che hanno titoli medio-alti (diploma e laurea), che rappresentano solo il 36,3%.

Nel contempo si assiste ad un maggiore investimento da parte delle famiglie italiane nello sviluppo di saperi e competenze dei giovani, dovuto anche ai tempi più lunghi d'inserimento nel mercato del lavoro e quindi alla maggiore permanenza dei giovani nei sistemi educativi. È la denatalità a rendere meno determinante il pur progressivo incremento del processo di scolarizzazione sui livelli d'istruzione della popolazione complessiva.

Gli effetti più visibili della scolarizzazione riguardano anche le forze lavoro: nel 2001 per le forze lavoro le percentuali arrivano al 52% per i titoli medio-alti, e al 48% per coloro che hanno conseguito al massimo la licenza media. Pur tuttavia il *gap* che esiste tra i livelli d'istruzione della forza lavoro italiana e quella degli altri Paesi permane.

L'indagine ISFOL sulla domanda conferma tale realtà. Infatti, il 38% dei 4.002 intervistati ha raggiunto un livello d'istruzione superiore (9% gli studi universitari, con una laurea o con un diploma universitario); il 32% ha invece completato solo la scuola media dell'obbligo e il 30% solo la scuola elementare (o nessuna scuola). La distribuzione che risulta dall'indagine evidenzia il fatto che sul conseguimento del titolo di studio permane una disparità legata al genere. Le donne, infatti, si sono fermate molto più spesso alla sola licenza elementare (il 34% contro il 26% degli uomini). Inoltre correlando l'età con il livello d'istruzione si nota come all'aumentare dell'età diminuisca il livello d'istruzione.

I risultati, quindi, mostrano un problema di non pari opportunità di accesso all'istruzione da parte dei *target* donne e anziani, che hanno interrotto

⁷ Per un *excursus* veloce sul contesto normativo consolidatosi in Italia citiamo: la L. 144/99 (obbligo formativo e sistema FIS), la L. 59/97 sul decentramento della P.A., il D. l.vo 112/98 art. 138 (competenze alle Regioni), il D. l.vo 469/97 (Riforma dei Servizi per l'Impiego), la L. 388/2000 art. 118 (Fondi interprofessionali per la formazione continua), il D.M. MLPS del 25/5/2001 (accreditamento delle sedi formative e orientative), il D.M. MLPS del 31/5/2001 (certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale), il Documento approvato in C.U. il 2/3/2000, la Riforma al Titolo V parte II della Costituzione, il Patto per l'Italia del 5 luglio 2002, la legge n. 53/2003 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", il D. l.vo n. 276/2003 "Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30"; più i Contratti collettivi di lavoro in campo giuslavoristico che hanno permesso di applicare dispositivi di sostegno alla formazione come i congedi parentali, la banca ore, i Fondi Paritetici Interprofessionali per attività di aggiornamento dei lavoratori (nel sistema della formazione continua).

involontariamente gli studi per motivi legati alla famiglia o per necessità economiche. Presso tali *target* è ancora presente in parte la motivazione a conseguire un titolo di studio più elevato dell'attuale. A tale proposito risulta che il 17% degli intervistati, dopo l'uscita dalla scuola, aveva svolto attività di formazione per poter conseguire un titolo di studio più elevato; tuttavia solo il 6% ha conseguito un titolo, mentre l'11% ha interrotto i corsi e le attività di formazione. Del 6% che dichiara di essere rientrato nel percorso scolastico-formativo il 28,3% ha conseguito una qualifica professionale regionale, il 14,2% un diploma di qualifica triennale di Stato, il 29% ha completato corsi universitari o post-universitari.

Dall'analisi dei risultati risulta significativo il numero di coloro che hanno frequentato una scuola secondaria od un corso universitario pur senza conseguire il titolo: la percentuale di coloro che hanno comunque frequentato l'Università o la scuola secondaria superiore dal 38% sale al 47%.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico rimane ancora un problema nel nostro Paese, tuttavia anche in questo caso si è assistito progressivamente ad un miglioramento nell'età media segnalata per l'interruzione degli studi. In generale gli intervistati hanno interrotto gli studi a 16 anni e mezzo; se analizziamo l'abbandono per classi di età si vede come la media dell'età dell'abbandono aumenta per le classi di età più giovani (nel *range* 25-34 anni l'età media è di 17,5; 35-44 anni è di 16,5 fino all'età media di 10,5 nel *range* di età 65-70 anni); tale maggiore permanenza delle nuove generazioni nel percorso scolastico rispetto al passato è da valutare senz'altro positivamente.

I PERCORSI DELL'APPRENDIMENTO NON FORMALE

La partecipazione alle attività di formazione al di fuori dell'ambito formale-scolastico si è realizzata sia parallelamente durante la scuola, finalizzate ad interessi personali oppure ad una successiva attività professionale, sia sul lavoro e per finalità personali.

Per quanto riguarda le *attività formative extrascolastiche*: durante la scuola il 23% degli intervistati aveva frequentato corsi ed attività legati ai propri interessi personali (10% più volte) e il 19% aveva frequentato corsi finalizzati ad attività professionali (7% più volte). In generale le percentuali di adulti che hanno frequentato negli anni di scuola tali corsi sono molto più alte fra gli intervistati che hanno completato una scuola secondaria e compresi nella fascia di età 25-44 anni; inoltre sono residenti in prevalenza al Nord e al Centro e nei Comuni capoluogo.

Rispetto alla *formazione svolta sul lavoro* dagli adulti occupati⁸, sia per motivi professionali che personali: fra gli intervistati occupati nell'ultimo

⁸ All'interno del campione complessivo intervistato poco meno di 6 intervistati su 10 (58,5%) avevano svolto qualche attività lavorativa nel corso dell'ultimo anno (52,5% al momento dell'intervista). L'aumento riguarda, in misura relativa, soprattutto le donne. Per quanto riguarda l'età sono soprattutto le generazioni più giovani ad accedere a lavori temporanei.

anno, un terzo (29%) aveva partecipato ad attività di formazione per lo svolgimento del proprio lavoro dedicando in media 39 ore. La formazione è stata indirizzata prevalentemente: all'aggiornamento specifico per lo svolgimento del lavoro; all'apprendimento di linguaggi o pacchetti informatici; all'apprendimento della normativa sulla sicurezza nel lavoro. Le attività formative si sono tenute per il 51% degli interessati esclusivamente durante l'orario di lavoro, il 3% aveva chiesto un congedo per la formazione.

Relativamente al congedo di formazione (introdotto dalla legge 53/2000), che offre al lavoratore dipendente la possibilità di chiedere al datore di lavoro un congedo per la propria formazione professionale o personale, si rileva un'elevata disinformazione: solamente poco più di metà degli occupati (coloro che hanno svolto un'attività negli ultimi 12 mesi) ne era a conoscenza. Gli intervistati, una volta messi al corrente di tale opportunità, hanno mostrato (4 su 10) un certo interesse, indicando anche gli ambiti di formazione per i quali sarebbero disposti a chiedere il congedo: quelli legati all'informatica e alle lingue straniere, oltre ad ambiti più specifici legati all'educazione sanitaria, alla didattica e all'insegnamento. Alcuni hanno indicato il congedo di formazione come un periodo utile a poter conseguire un titolo di studio; al contrario quasi un terzo degli intervistati (31%) non è stata in grado di fornire una motivazione.

L'attività di *formazione scelta per interessi personali* negli ultimi due anni ha coinvolto il 17% degli intervistati⁹. Sono soprattutto i più giovani, fino a 44 anni, a frequentare questo tipo di attività (20-21% di soggetti nel giro di due anni); la percentuale di frequenza decresce all'aumentare dell'età e sale prevalentemente tra le persone con diploma o laurea.

Abbiamo chiesto agli intervistati in quali luoghi e con quali modalità didattiche avessero frequentato gli interventi formativi.

Per quanto riguarda i luoghi: nel 27% dei casi le attività di formazione erano state svolte nelle case degli intervistati, che avevano acquistato dispense, fascicoli o supporti informatici. La modalità di studio a casa propria risulta tipica delle donne più che degli uomini (34% delle donne studia a casa rispetto a 21% degli uomini) e si addensa prevalentemente nel *range* di età 45-54 anni (30%) seguito dal *range* 25-34 anni (28%). Avevano inoltre frequentato: un istituto scolastico nella zona di residenza (15,3%), un'organizzazione per la terza età (università popolare o altre) (2%), un centro di formazione professionale regionale (5%), un centro di formazione aziendale (3%), un centro territoriale permanente (3%).

Le attività di formazione con finalità personali erano state svolte nel 65% dei casi con l'ausilio di docenti, mentre nel 20% dei casi si è ricorso all'acquisto di dispense e fascicoli e/o di altri supporti (cioè di videocassette, *Cd Rom* o computer in rete).

Sembra emergere, quindi, una polarizzazione tra chi ha scelto attività di formazione erogata in modo tradizionale con la presenza del docente e chi

⁹ Sono stati considerati tutti i tipi di attività svolte escludendo solo le attività dirette a migliorare le proprie conoscenze per svolgere un lavoro o per ottenere un titolo superiore.

ha scelto attività di formazione erogata in autoformazione con dispense/fascicoli/videocassette acquistati in edicola.

Va notato, anche se emerso in percentuale limitata, l'1,3% di intervistati che fa formazione utilizzando un computer in rete.

L'uso di Internet e il progresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) possono accelerare il processo di personalizzazione del percorso didattico del discente e le sue scelte di fruizione temporale e spaziale, naturalmente all'interno di un'oculata progettazione formativa e curricolare.

Anche per tali ragioni l'Unione Europea, avvertendo il rischio del divario digitale (*digital divide*), incoraggia i Paesi membri ad investire in tecnologia, a finanziare programmi di alfabetizzazione informatica e cultura tecnologica, a diffondere pratiche di *e-learning*¹⁰.

I PERCORSI DELL'APPRENDIMENTO INFORMALE

Il livello di partecipazione alla vita di un'associazione (sportiva, religiosa, di volontariato) da parte degli adulti si presenta molto basso sia durante la scuola (cfr. Tab. 1 e Tab. 2) sia dopo la scuola (cfr. Tab. 3 e Tab. 4): rispettivamente il 69% contro l'82%. Durante la scuola, un terzo degli intervistati aveva avuto questa esperienza – considerando anche le attività praticate in modo occasionale e per un periodo limitato – per la maggior parte in possesso di un titolo superiore e compreso nella classe di età più giovane 25-34 anni.

Dopo gli anni di scuola, la partecipazione all'attività di associazioni diminuisce. Infatti, al momento dell'indagine il 12% partecipa frequentemente ed il 4% saltuariamente.

TAB. 1 - *Adulti frequentanti un'associazione (sportiva, religiosa, no profit, ecc.) durante la scuola, per genere, livello d'istruzione, condizione occupazionale (v.a. e val.%)*

Frequenza scuola/corso	Totale	Genere		Livello di istruzione		Condizione occupazionale	
		Maschi	Femmine	Superiore	Inferiore	Occupati	Non occupati
Si	30,9	37,0	25,0	40,0	25,4	35,5	25,8
No	69,1	63,0	75,0	60,0	74,6	64,5	74,2
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
v.a.	4.002	1.977	2.025	1.513	2.489	2.106	1.896

Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

¹⁰ Per ulteriori approfondimenti cfr. Comunicazione della Commissione Europea, *E-learning. Pensare all'educazione di domani*, COM (2000) def., 24 maggio 2000.

TAB. 2 - *Adulti frequentanti un'associazione (sportiva, religiosa, no profit, ecc.) durante la scuola, per classi di età (v.a. e val.%)*

Motivi	Totale	Classi di età				
		25-34 anni	35-44 anni	45-54 anni	55-64 anni	65-70 anni
Si	30,9	35,2	34,0	29,6	25,5	25,7
No	69,1	64,8	66,0	70,4	74,5	74,3
<i>Totale %</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
v.a.	4.002	1.010	973	857	750	412

Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

TAB. 3 - *Adulti frequentanti attualmente un'associazione (sportiva, religiosa, no profit, ecc.), per genere, livello d'istruzione, condizione occupazionale (v.a. e val.%)*

Frequenza	Totale	Genere		Livello di istruzione		Condizione occupazionale	
		Maschi	Femmine	Superiore	Inferiore	Occupati	Non occupati
Sono iscritto, ma non frequento	1,6	1,9	1,4	1,6	1,6	1,8	1,4
Frequento raramente	3,7	4,1	3,4	4,5	3,3	4,0	3,5
Partecipo frequentemente all'attività	12,6	15,2	9,9	16,7	10,1	14,5	10,4
No	82,1	78,8	85,3	77,2	85,0	79,7	84,7
<i>Totale %</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
v.a.	4.002	1.977	2.025	1.513	2.489	2.106	1.896

Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

TAB. 4 - *Adulti frequentanti attualmente un'associazione (sportiva, religiosa, no profit, ecc.) per classi di età (v.a. e val.%)*

	Totale	Classi di età				
		25-34 anni	35-44 anni	45-54 anni	55-64 anni	65-70 anni
Sono iscritto, ma non frequento	1,6	1,7	2,2	0,9	1,6	1,5
Frequento raramente	3,7	4,5	3,1	2,8	4,3	4,3
Partecipo frequentemente all'attività	12,6	10,9	13,1	13,7	11,2	15,4
No	82,1	82,9	81,6	82,6	82,9	78,8
<i>Totale %</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
v.a.	4.002	1.010	973	857	750	412

Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

Vivere e partecipare alla vita di un'associazione, in particolare durante la scuola, sappiamo bene come stimoli, fin da giovane, la pratica di competenze sociali ed interpersonali utili all'esercizio della cittadinanza attiva e ad una maggiore comprensione dell'odierna società complessa e multiculturale.

La ricerca ha rilevato anche un insieme d'informazioni sulla fruizione da parte degli intervistati di alcune fonti d'informazione e sugli interessi praticati nel tempo libero.

In generale sono più propensi a leggere libri, quotidiani e riviste gli adulti in possesso di un livello d'istruzione superiore (cioè con diploma di scuola secondaria o titolo universitario); solo nel guardare la televisione prevalgono gli adulti con un livello di istruzione inferiore (con licenza media inferiore o elementare).

La televisione, più diffuso tra gli anziani, è il mezzo di comunicazione più seguito durante il tempo libero (63,8%), subito dopo la radio (46,6%), più diffusa tra i giovani, e i quotidiani (41,4%).

Inoltre, nel corso dell'ultimo anno, uno o più volte: il 47,7% degli intervistati era andato al cinema; il 35,9% aveva visitato mostre; il 34,2% era entrato in un museo; il 25,6% aveva assistito a concerti; il 23,4% era andato a teatro; il 19% era entrato in una biblioteca; il 16,5% aveva partecipato ad incontri, convegni su temi di attualità; il 16,5% era entrato in uno stadio, per assistere ad una manifestazione sportiva.

La fruizione di prodotti culturali e la propensione ad apprendere in un contesto informale rappresentato dalla vita quotidiana e dallo stile di vita promuovono l'integrazione e l'emancipazione sociale. Inoltre gli adulti, che da tempo sono usciti dal circuito scolastico (eccetto i giovani adulti), possono essere intercettati con forme nuove e in situazioni diverse di coinvolgimento: attraverso la partecipazione al volontariato, la partecipazione ad attività sportive, la frequentazione di biblioteche e centri per l'apprendimento.

LA PROPENSIONE ALLA FORMAZIONE

Dopo aver descritto il livello di partecipazione dell'utenza adulta nel sistema formativo istituzionale, della formazione continua, dell'associazionismo e delle iniziative corsuali per interessi personali (domanda soddisfatta), prenderemo in considerazione la propensione alla formazione da parte di coloro che pur non avendo frequentato attività formative per interessi personali si dichiarano disposti a fare formazione e chi in particolare ha espresso una serie di preferenze relative ai temi, ai costi, ai tempi di fruizione e ad alcuni vincoli alla partecipazione.

In primo luogo, sebbene negli ultimi due anni l'83% degli intervistati non abbia frequentato attività di formazione, quasi la metà (43%) degli stessi dichiara di essere interessata ad attività di formazione dirette a sviluppare interessi personali.

La percentuale di "molto interessati" decresce dal 18% verso i 30 anni, all'11% fra 45 e 64 anni ed al 4% dopo i 64 anni, con un grado di interesse molto maggiore fra gli intervistati con cultura superiore.

Gli intervistati interessati a svolgere attività di formazione hanno indicato alcuni temi: prevalgono quelli legati all'area della comunicazione, in particolar modo l'informatica (17,1%), ma pure del corpo e del benessere in-

dividuale (sport, educazione sanitaria); l'area dove si accentra la maggiore richiesta riguarda quella artistico-musicale.

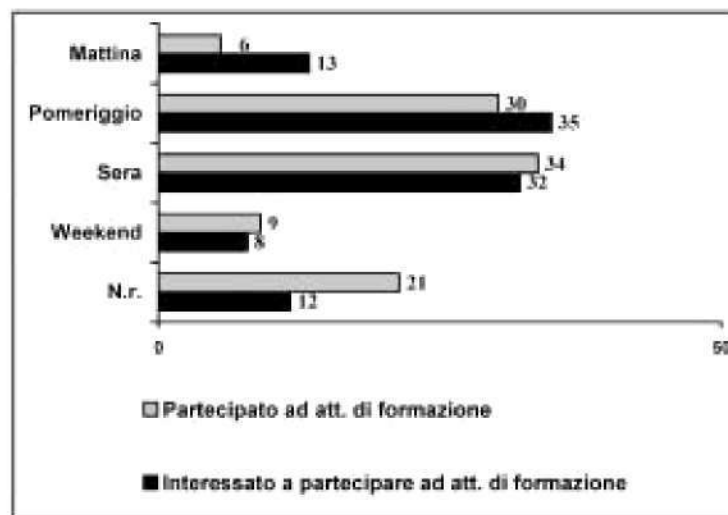
Per quanto riguarda la spesa annua, tra coloro disposti a spendere per la formazione si rileva un costo medio di 90 Euro; il 36% non intende "a priori" sostenere un costo per partecipare a corsi o altre attività formative; il 22% non sa valutare il costo, perché è poco informato sulle possibili attività di formazione.

Rispetto ai tempi che gli intervistati sarebbero disposti a dedicare a queste attività: il tempo medio risulta di circa 6 ore al mese, anche se circa 3 intervistati su 10 si dichiarano non disponibili verso attività di formazione per mancanza di tempo in assoluto.

Il 64% degli intervistati ha indicato i periodi della giornata preferiti per la frequenza dei corsi di formazione: se si confrontano le preferenze temporali tra il sottogruppo di chi ha partecipato ad attività di formazione (17%) ed il sottogruppo di chi è propenso a partecipare ad attività di formazione (43%) – come si può vedere nella Fig. 1 – le preferenze si concentrano nel pomeriggio (rispettivamente per il 30% contro il 35% dei propensi alla formazione) e durante la sera (rispettivamente per il 34% contro il 32% del secondo sottogruppo).

Si sono indagati anche le motivazioni di coloro che non sono propensi a fare formazione. Sono in prevalenza: la mancanza d'interesse; la mancanza di tempo per motivi familiari; la mancanza di tempo per motivi di lavoro. Ad un approfondimento successivo dell'indagine sulle cause principali della mancata partecipazione alle attività formative è stata indicata dagli intervistati la non conoscenza dell'offerta di formazione.

Fig. 1 - Le preferenze sui tempi



Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

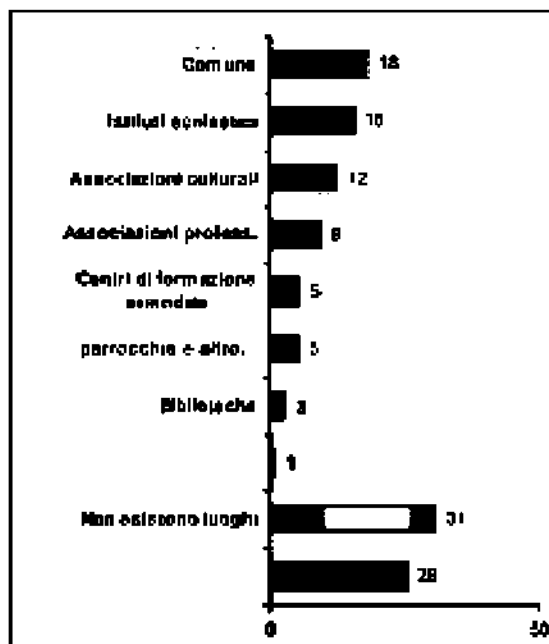
LA CONOSCENZA DELL'OFFERTA E L'ORIENTAMENTO

Una delle motivazioni indicata come causa della mancata partecipazione ad attività di formazione è la non conoscenza dell'offerta di formazione sul territorio.

Abbiamo chiesto agli intervistati se erano informati riguardo alle attività organizzate nel loro Comune o quartiere. Meno di metà (44%) degli intervistati ha saputo indicare organizzazioni pubbliche o private che possono offrire attività di formazione per adulti. Fra i tipi di organismi sono stati citati più spesso: il Comune (18%), gli istituti scolastici (16%), le associazioni culturali (12%) e professionali (9%), i centri di formazione aziendale (5%), le parrocchie ed altre organizzazioni religiose (5%), le biblioteche pubbliche (3%), come si vede nella Fig. 2.

Dai risultati della ricerca emerge inoltre come ben il 57% del campione intervistato non sia a conoscenza dei luoghi deputati alla formazione per gli adulti: di questi il 31% dichiara che non esistono luoghi nel Comune di appartenenza nei quali si organizzano attività di formazione.

Fig. 2 - Conoscenza dei luoghi nel Comune dell'intervistato in cui si organizzano attività di formazione (v. %)



Fonte: indagine ISFOL-DOXA 2002

* La somma delle percentuali è superiore al 100%, poiché si sono avute più risposte per le stesse opzioni

Sorge l'esigenza di rendere più visibili le opportunità formative dell'offerta e renderla leggibile a chi non sa interpretarla. A tal riguardo l'80% degli intervistati ha fornito alcuni suggerimenti rispetto alle fonti d'informazione da usare per promuovere la partecipazione dei cittadini ad attività di formazione come: inviare informazioni e documentazione a domicilio; organizzare strutture e spazi informativi come stand, chioschi, uffici d'informazione; prevedere agevolazioni economiche per promuovere la partecipazione alle attività attraverso corsi gratuiti ed a tariffa ridotta; utilizzare le radio e le tv locali; promuovere iniziative informative specifiche per gli anziani e/o per i giovani.

Un'ulteriore dimensione indagata ha riguardato l'orientamento nella scelta delle attività di formazione frequentata: quasi tutti gli interessati ad attività di formazione avevano deciso da soli di frequentare i corsi (73%) o avevano seguito i consigli dei familiari, parenti ed amici (19%).

Il più delle volte solo coloro che posseggono risorse personali per saper leggere ed interpretare l'offerta riescono a selezionare quella più rispondente alla percezione delle proprie esigenze professionali e individuali e a divenirne fruitori.

CONCLUSIONI

I risultati ottenuti attraverso l'indagine ISFOL sulla domanda di formazione permanente ci consentono di fare alcune considerazioni.

In primo luogo, si nota una chiara relazione di dipendenza: più elevato è il livello di istruzione (in prevalenza diploma di scuola secondaria e universitario) maggiore è il legame con alcuni comportamenti culturali e un'attitudine positiva verso la formazione in generale.

Nella prospettiva del *lifelong learning* è una conferma di come occorra investire su un sistema di istruzione e formazione iniziale propedeutico al processo di formazione per tutto il corso della vita; anche la metodologia dell'alternanza formazione lavoro e la partecipazione all'associazionismo sembra garantire una maggiore acquisizione di capacità personali e fiducia in se stessi indispensabili ad affrontare i cambiamenti nel contesto di lavoro e nella vita sociale.

Ancora: la domanda espressa dagli adulti mostra richieste più variegata del passato sia sul versante dei contenuti che delle modalità organizzative e didattiche, tradizionali e non, per mezzo delle quali gli individui adulti tendenzialmente si lascerebbero attrarre. A tale proposito risulta necessario incrementare e raccordare l'offerta e l'orientamento sulle opportunità educative e formative presenti sul territorio, al fine anche di evitare sovrapposizioni inefficaci.

È, quindi, necessaria una regia nazionale che ricomponga la poliedricità delle esigenze formative emerse da parte dell'utenza, sostenga il ruolo degli operatori sul territorio, e garantisca un monitoraggio ricorrente sulla domanda e sulla qualità dell'offerta.

FILIPPO
GRASSO*

La valutazione delle politiche territoriali. Alcune considerazioni progettuali sul ruolo di un sistema informativo economico

*Il presente lavoro
vuole inserirsi nel
dibattito, oggi più che
mai avvertito, tra gli
operatori
dell'informazione e quelli
statistici. La Pubblica
Amministrazione prende
sempre più coscienza del
suo essere e
dell'importanza del ruolo
che assume sul territorio.*

*Nel processo di
trasformazione è
importante che si
inseriscano forme di
sinergia a supporto della
programmazione e
gestione del territorio.
Uno strumento statistico
di analisi territoriale
potrà essere costituito
dalla realizzazione di un
sistema informativo
economico*

1. ATTUALITÀ DELLA VALUTAZIONE NELLE POLI- TICHE TERRITORIALI

È importante sottolineare che, oggi più che mai, la cresciuta esigenza di disporre di un'ampia, corretta ed uniforme raccolta di informazioni economiche che emerga dall'analisi territoriale, è da tutti riconosciuta come condizione di sviluppo, al punto che la struttura e l'organizzazione degli enti locali preposti alla valutazione e al controllo del territorio assumono un valore non soltanto sociale ma soprattutto economico. Pertanto ciò va salvaguardato e potenziato. Il presente lavoro non vuole essere una nuova riflessione sul tema dell'informazione statistica, ma si vuole inserire in quel filone del dibattito tra studiosi di discipline statistiche ed operatori preposti al governo decisionale e gestionale del territorio.

Le informazioni statistiche e le fonti di dati

* Dipartimento di Statistica, Università degli studi di Messina

economici, è noto a tutti, rivestono un ruolo essenziale nella gestione e nella scelta delle decisioni ad ogni livello dal momento che “la nostra società fonda le decisioni sui dati statistici. Avere una qualità assoluta dei dati e un coordinamento dei metodi è indispensabile e lo è ancora di più per l’attuale politica europea.” (Prodi, Relazione tenuta ai Presidenti degli Istituti nazionali di statistica europei, Palermo 2002).

È impensabile che l’attività produttiva delle informazioni statistiche non sia in comunione con gli indirizzi della politica della Unione Europea, difatti “il processo stesso di apertura internazionale dell’Europa, richiede una politica strutturale per permettere che si realizzi all’interno di ciascun paese quell’adeguamento nell’organizzazione della produzione che il meccanismo di apertura richiede, così da rendere accettabile il mutamento istituzionale proposto con l’apertura” (Bianchi, 1995).

Nella gestione attuale dell’attività produttiva del nostro sistema economico i diversi attori della politica economica, (governo, comuni, province, università, piccole e medie imprese...) manifestano a volte alcune conflittualità in ordine alle decisioni ed al tipo di gestioni a favore dello sviluppo economico del territorio. Ciò deriva senz’altro da una mancata presa di coscienza, da parte degli operatori pubblici ed economici, che una politica di programmazione pluralistica, nazionale e territoriale, dovrebbe avere per il raggiungimento dell’equilibrio tra gli attori territoriali, i quali dovrebbero tenere conto dell’obiettivo ultimo da perseguire a favore della collettività ovvero la fruizione, da parte di quest’ultima, di una maggiore giustizia sociale.

È quindi indispensabile che gli attori preposti al governo del territorio abbiano la stessa disponibilità di informazione. Come ricordavo prima, la produzione di informazioni statistiche, a tutti i livelli della attività pubblica, è una funzione essenziale affinché le politiche sociali ed economiche abbiano una finalità definita sulla base delle reali esigenze territoriali.

È opportuno inoltre che la richiesta di informazione statistica necessaria alla Pubblica Amministrazione si rivolga a quelle esigenze che rivestono una portata più generale, in quanto rispondono a necessità conoscitive ed operative al di là delle particolari situazioni e delle politiche condotte dai singoli enti locali.

Possiamo anzitutto riferirci alle informazioni e alle documentazioni statistiche ufficiali di portata generale che si presentano come più direttamente ed immediatamente necessarie ai fini delle scelte operative su cui si fonda l’attività istituzionale. La prima esigenza essenziale, allora, è quella di disporre di documentazioni capaci di fornire una conoscenza attendibile e tempestiva delle condizioni economiche del territorio e del loro mutamento nel tempo, in modo da poter programmare successive indagini più mirate. In secondo luogo, occorre che siano create le condizioni affinché si operi per un efficace ed efficiente sistema territoriale che sfrutti le potenziali sinergie tra l’informazione pubblica erogata dalla pubblica amministrazione e i bisogni che nascono dalla collettività o dai singoli cittadini, affinché anche

questi ultimi possano contribuire ad elevare la qualità e la quantità dell'informazione stessa offerta dai centri decisionali e gestionali del territorio. Ne potrà derivare così una seria e valida programmazione di interventi attraverso il coordinamento delle attività economiche territoriali e, nello stesso tempo, sarà possibile effettuare un controllo qualitativo del flusso di informazioni di cui gli stessi operatori necessitano per poter meglio soddisfare le varie tipologie di esigenze che emergono dall'analisi di un territorio.

Occorre, infatti, che si prenda coscienza del fatto che ancora oggi esiste una notevole discrepanza tra l'impegno pubblico attuato dagli enti locali territoriali e la crescente esigenza di disporre di una solida base di documentazione statistica ufficiale, capace non soltanto di approfondire la conoscenza nei diversi settori di produzione, ma anche di impostare adeguatamente i processi di intervento, in coerenza con le necessità reali del territorio.

L'impegno, messo in atto dagli operatori dell'informazione statistica, non deve necessariamente essere legato ad esigenze occasionali, ma deve operare attraverso un insieme di tecniche metodologiche ed applicative che si adeguino alla dinamica della trasformazione del tessuto sociale, capaci di fornire orientamenti strategici proiettati nel futuro. Un esempio calzante e d'indubbia importanza è rappresentato dalla realizzazione delle reti informatiche di comunicazione europee che mirano alla globalizzazione dell'informazione su scale sempre più estese. In questo caso il concetto d'informazione diviene complesso, dal momento che si tende ad integrare su una vasta area a piacere, funzioni diverse che spaziano dalla formazione ai semplici servizi. Il territorio diventa così la sede primaria di un investimento orientato all'integrazione e allo sviluppo dell'unione economica: la "rivalutazione del ruolo del territorio apre la strada al federalismo europeo" (Garibaldo, 1999).

2. LE ATTIVITÀ DELLA VALUTAZIONE

Le attività delle istituzioni, centrali e locali, sono oggi più che mai chiamate a disegnare un sistema di politiche del lavoro basate non più sul singolo posto di lavoro bensì sull'occupabilità che offre il mercato del lavoro. Un efficace funzionamento del mercato del lavoro è oggi impedito dall'inefficiente incontro tra la domanda e l'offerta e dall'assenza di un adeguato sistema informativo basato su standard accettabili che favoriscano un rapido incontro tra i fabbisogni, i servizi e le soluzioni contrattuali.

È bene sottolineare come spesso l'azione intrapresa dagli enti locali, a favore delle imprese, delle aziende non profit e della collettività, consista proprio nel creare quelle condizioni favorevoli allo sviluppo autonomo delle attività produttive poste in essere sul territorio.

Ciò significa, avere la capacità di cogliere le tendenze in atto e le specificità derivanti dalle nuove esigenze che sorgono a livello sociale e dalle caratteristiche di contesti socio-economici e produttivi che richiedono modalità innovative di azione di governo e coordinamento, basate su maggiori interazioni e cooperazione tra enti pubblici e privati.

A volte occorre svolgere azione d'incoraggiamento all'introduzione di nuove politiche valutative sull'attività di governo degli enti locali, in tema d'informazione statistica sulla propria realtà economica, correndo il rischio che, in una mancata attività di monitoraggio continuo e costante sulle politiche attuate, si resti ancorati ad un'equazione pericolosa e sbagliata, che pone tutto l'essere decisionale in termini di costo. Questa mancanza di coraggio nel mettere in atto tecniche di valutazione e di monitoraggio, causa dello spreco delle risorse sia finanziarie che umane, va ricercata nell'incapacità di guardare la reale efficienza delle stesse risorse da cui giungono segnali di cambiamento, che a volte rischiano di sopprimere risorse umane attente al progresso di modernizzazione in atto.

La trasformazione dei processi valutativi atti a compiere efficaci ed idonee politiche valutative attraverso strumenti e tecniche informative, pone sul territorio la necessità che ci si doti di un "sistema informativo economico", inteso come processo di monitoraggio sui continui cambiamenti fondamentali di natura socio-economica di un territorio che possa permettere lo sfruttamento di tutte le fonti disponibili in modo da raggiungere gli obiettivi programmati. Ne consegue che da un'attenta analisi dei fabbisogni formativi esistenti sul territorio emerge sempre più la necessità di intervenire anche sulla riqualificazione delle risorse umane operanti presso le strutture pubbliche e private al fine di favorire quel processo d'integrazione delle più ampie conoscenze acquisite durante il corso della vita lavorativa (cfr. Quintano - Castellano - Longobardi, 2004).

Mai come in questi ultimi anni, il tema della formazione professionale, continua e permanente, è stata al centro di importanti dibattiti sia sul piano culturale che operativo, e segna fortemente, ed occorre prenderne atto, una ripresa delle iniziative di valutazione delle politiche territoriali e locali specialmente sul campo delle linee di riforma complessiva del sistema formativo nazionale ed europeo. È opportuno citare, in questo contesto, la sempre più persistente diffusione dell'offerta formativa universitaria nei diversi campi della formazione; dall'insegnamento dei docenti presso i corsi IFTS, che hanno come partner proprio l'università, al campo della valutazione e del monitoraggio che la stessa università attraverso i propri esperti costituisce un'autentica risorsa di sinergia con il territorio (cfr. Consorzio Interuniversitario Alma Laurea: www.almalaurea.it). Un esempio, a tutti noto, è dato dal coinvolgimento delle attività curricolari dei singoli corsi di laurea universitari (cfr. DM 509/99).

È comunque questa la condizione necessaria per la buona riuscita di un qualunque progetto formativo, sin dalla fase della valutazione *ex-ante* a quella *ex-post*, ponendo così le basi per il funzionamento sul territorio delle strutture tecniche scientifiche e specializzate offerte dall'Università. Ciò è conseguenza di una sempre e più forte convinzione da parte del mondo accademico, che la formazione unitamente alla ricerca e alla didattica, costituisce un elemento indispensabile d'investimento di capitale umano che consentirà di acquisire una formazione di alta qualità.

3. STRUMENTI DI CONOSCENZA: IL SISTEMA INFORMATIVO ECONOMICO E L'INFORMAZIONE TERRITORIALE

Il sistema informativo economico, collocandosi sul territorio offrirà, attraverso le proprie competenze specifiche, strumenti e procedure che forniscano indispensabili descrizioni dello stato e dell'attività di produzione economica delle imprese.

Il ruolo del sistema informativo economico consisterà nell'acquisizione, nella raccolta e nell'invio delle informazioni specifiche e mirate ai diversi contesti ed ambiti di un governo locale. Esso produrrà azione di produzione dell'informazione e, nello stesso tempo, azione di controllo dei fenomeni economici che avvengono sul territorio, concentrandosi sul risultato pianificato, in riferimento agli obiettivi programmati.

La presenza sul territorio, in ambito locale, provinciale o regionale, del sistema informativo economico diventerà la condizione ottimale per il successo economico sostenibile capace di produrre non solo una mappa della situazione corrente nei servizi offerti dal territorio, ma di supporto e di assistenza nel futuro della pianificazione e della gestione delle attività produttive.

Il compito degli enti locali sarà allora quello di favorire la mobilitazione delle risorse presenti sul territorio, valorizzando le caratteristiche di contesto locale e favorendo l'attivazione di nuove realtà produttive per migliorare le aree dal punto di vista socio-economico. L'attività del sistema informativo economico fornirà risposte adeguate per una proficua interazione tra i soggetti presenti sul territorio e per una migliore circolazione delle informazioni, delle idee e delle iniziative. In particolare, darà impulso alle tecniche di ricerca che incentivino la realizzazione di programmi economici territoriali.

Perché tutto questo sia possibile, è necessario che si sviluppino, anzitutto le condizioni affinché la cultura del territorio, nelle sue diverse realtà locali, si evolva e si arricchisca in armonia con le dinamiche dell'ambiente produttivo in cui è immersa l'area socio-economica. Il sistema informativo economico sarà quindi in grado di assumere azioni decisionali di supporto al governo del territorio, non solo per soddisfare le esigenze del territorio, ma per offrire competenze alle strutture produttive, dal loro divenire sino alla conclusione degli obiettivi maturati in sede di predefinizione. Il riferirsi costantemente al sistema informativo economico, contribuirà a perseguire gli obiettivi prefissati in termini di efficacia, intesa come valutazione di qualità ed efficienza che come valutazione in termini economici.

4. LA VALUTAZIONE IN AMBITO SOCIO-ECONOMICO

La logica di fondo che tiene in vita la struttura del sistema informativo economico è quella di consentire che si realizzi, tra le diverse realtà produttive, un equilibrio tra l'esigenza di garantire livelli di autonomia e responsa-

bilità nelle azioni decisionali poste in essere dagli enti territoriali, indispensabili per operare in contesti socio-economico accettabili, e l'utilizzo strategico delle informazioni al fine di ottenere benefici a livello produttivo ed economico. Ciò formulerà, in ambito istituzionale, adeguati indirizzi di controllo e monitoraggio in grado di raggiungere gli obiettivi iniziali di partecipazione alle politiche di produzione territoriale.

L'azione di controllo consentirà l'osservazione delle procedure utilizzate nelle operazioni di valutazione delle politiche territoriali atte a prevenire, o ridurre, gli effetti legati alla mancata informazione a livello territoriale. Alle risultanze dell'analisi economica dovrà seguire una pronta e puntuale programmazione territoriale che, attraverso adeguati strumenti e tecniche metodologiche, anche di valenza statistica, affrontino il tema delle risorse finanziarie e di ogni altro piano di supporto all'attività del sistema informativo economico.

Agli enti locali, potrà tornare utile la possibilità di utilizzare i risultati delle informazioni economiche che emergono dall'analisi del territorio al fine di valutare strategie alternative. Lo sviluppo nelle diverse fasi dell'attività del sistema informativo economico consisterà nel formulare progetti atti alla predisposizione di un piano d'intervento che definisca gli obiettivi di miglioramento da avviare nei singoli settori. Una volta formulati gli obiettivi generali, saranno individuate le priorità d'intervento, anche in base alla fattibilità tecnica, alle risorse disponibili, umane e finanziarie, ed ai tempi di realizzazione degli interventi già esistenti, mediante anche il supporto tecnico di consulenti esterni. La definizione delle priorità d'intervento verranno individuate attraverso forme di programmazione degli obiettivi intermedi o specifici, riferiti all'azione prevista e valutabili in termini d'impatto socio-economico e di costi-efficacia. Il successivo passaggio sarà la definizione delle fonti informative, degli interventi, degli strumenti economici normativi e comunicativi.

Tutta l'operatività e l'attuazione del sistema informativo economico consisterà nella predisposizione del piano di azione, nelle necessarie ed eventuali modifiche agli obiettivi iniziali, nell'identificare le risorse umane e finanziarie con il coinvolgimento delle altre fonti informative esistenti sul territorio.

Parallelamente, sarà svolta l'attività di monitoraggio per verificare il grado di realizzazione dei programmi operativi rispetto a quelli stabiliti.

La fase conclusiva della valutazione e revisione dell'intero piano di azione è finalizzata a determinare l'efficacia complessiva di tutti i programmi che si intendono realizzare.

Le valutazioni basate su indicatori qualitativi e quantitativi pone l'attività tutta in un'ottica di un continuo miglioramento.

BIBLIOGRAFIA

- ABBATE C. - FAROFANO G., *L'utilizzo dei dati amministrativi e fiscali a fini statistici: quali prospettive per la ricerca italiana?*, in: Workshop Sis-Istat, Roma, 16 giugno 1997.
- ANTONELLI G et al., *Cambiamento tecnologico e capitale umano, una introduzione*, in: "Economia e lavoro", n. 3-4/1997.
- ANTONELLI G. et al., *Costruzione di una mappa orientativa al servizio delle politiche del lavoro*, in: "Risorsa uomo", n. 1, 2/2000.
- ANTONELLI G. et al., *Sistema informativo e crescita economica: un'analisi empirica del sistema italiano*, in: "Economia e Lavoro", n.32/1998.
- BARCA F. (a cura di), *La nuova programmazione e il Mezzogiorno*, Donzelli, Roma 1998.
- BIANCHI P., *Le politiche industriali dell'unione europea*, Il Mulino, Bologna 1995.
- BRUZZO A. - VOLPE M., *Politiche di sviluppo territoriale in Italia: l'evoluzione degli obiettivi e degli strumenti*, Quaderni del Dipartimento di Economia, istituzioni e territorio, Ferrara, 2001.
- CAPUANO G. - RINALDI A., *Osservatori economici regionali e sviluppo delle economie locali: aspetti metodologici e di impostazione*, in: Working paper, Istituto Tagliacarne, Roma, n. 5/1996.
- CAOUANO G. - PELLEGRINI G., *La valutazione ed il monitoraggio delle politiche per il territorio. Un percorso formativo per gli uffici di studi e statistica regionali.*, in: Working paper, Istituto Tagliacarne, Roma, n. 29/2001.
- DEL COLLE E. (a cura di), *Metodi statistici per l'analisi economica territoriale*, in: "Strumenti Istituto G. Tagliacarne", n. 4/1991, Roma.
- DEL COLLE E., *Le aree produttive*, Franco Angeli, Milano 1997.
- FILIPPUCCI C., *Tecnologie informatiche e fonti amministrative per la produzione di dati*, Franco Angeli, Milano 2000.
- FRANCHI M., *Dalla valutazione delle politiche alle politiche della valutazione: spunti di riflessione sulla base di un caso regionale*, in: "Sociologia del lavoro", n.77/2000.
- GARIBALDO F., *Le reti ed i nodi*, in: Working paper 02/1999, Istituto per il lavoro, Bologna.
- GARIBALDO F., *Il territorio, le reti, i servizi pubblici, il lavoro*, in: Sviluppo, lavoro e competitività in Emilia Romagna. Primo Rapporto Annuale dell'Ipl, Franco Angeli, Milano 2000.
- GIANNOLA A., *La nuova programmazione. Evoluzione e restaurazione*, in: "Rivista economica del mezzogiorno", n. 3/2000.
- GUARINI R., *Informazione statistica ed approcci metodologici per lo studio dello sviluppo economico locale*, in: UnionCamere, Istituto Tagliacarne, Roma 1998.
- INNOCENTI A., *Decentramento dell'informazione nei network di imprese*, in: "Economia politica", n. 3/2001.
- MENEGUZZO M., *Ripensare la modernizzazione amministrativa e il new public management. L'esperienza italiana: innovazione dal basso e sviluppo della governance locale*, in: "Azienda pubblica", n. 6/1997.
- MARCHI L., *I sistemi informativi aziendali*, Giuffrè, Milano 1993.
- MARTINI A. - GARIBALDI P., *L'informazione statistica per il monitoraggio e la valutazione degli interventi di politica del lavoro*, in "Economia e Lavoro", n. 1/1993.
- MARTINI A., "L'integrazione statistica di registri e indagini", in C. FILIPPUCCI, *Tecnologie informatiche e fonti*, Franco Angeli, Milano 2000.
- QUINTANO C., *Gli indicatori statistici territoriali: requisiti e filoni di analisi*, in: "Rivista di economia demografia e statistica", n. 1-2/1995.
- QUINTANO C. - CASTELLANO R. - LONGOBARDI S., *L'educazione degli adulti*, Longanesi, Napoli 2004.
- QUIRINO P., *I limiti dell'utilizzazione delle statistiche economiche territoriali*, Istituto Tagliacarne, Roma 1998.
- RINALDI A., *Fonti informative e indicatori statistici per l'analisi socio-economica territoriale*, in: Working paper, Istituto Tagliacarne, Roma, n. 31/2002.
- RINALDI A., *Informazioni statistiche e territorio: le problematiche e le fonti della ricerca economica applicata*, in: "Economia e statistica per il territorio: introduzione all'analisi operativa delle economie locali", Franco Angeli, Milano 1999.
- RUZZOLINO G., *Struttura dell'offerta e divari territoriali nella filiera dell'information and communication technologies in Italia*, in: "Temi di discussione", Banca d'Italia, n. 421/2001.

- SVIMEZ, *Rapporto sull'economia del mezzogiorno*, Il Mulino, Bologna, anni 2000-2001.
- VITALI O., *La statistica per le scienze applicate*, Cacucci, Bari 1993.
- VOLPE M., *Valutazione nazionale e valutazione regionale: l'esperienza della valutazione ex ante in Sicilia*, in: "Atti della XXI conferenza italiana di scienze regionali", 2000.
- WILLIAMSON O.E., *L'organizzazione economica*, Il Mulino, Bologna 1991.
- ZULIANI A., *Terziario avanzato e informazione statistica*, in: Working paper, Istituto Tagliacarne, Roma, n. 2/1994.

Conferenza Stato-Regioni. Seduta del 15 gennaio 2004

LA CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E DI BOLZANO

VISTI l'articolo 2, comma 1 lettera b) e l'articolo 4 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 che prevedono tra i compiti attribuiti a questa Conferenza anche quello di concludere accordi al fine di coordinare l'esercizio delle rispettive competenze e svolgere attività di interesse comune;

VISTO l'Accordo quadro tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e di Bolzano, le Province i Comuni e le Comunità montane per la realizzazione dall'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale d'istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di

Oggetto: Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003

cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53, sancito dalla Conferenza Unificata, nella seduta del 19 giugno 2003 (rep. Atti n. 660/CU);

RITENUTO necessario pervenire, in esecuzione di quanto previsto dal punto 4) del citato Accordo del 19 giugno 2003, con il quale si è convenuto sulla esigenza di attivare un percorso di partenariato istituzionale, a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, alla definizione degli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, anche ai fini dei passaggi tra i diversi percorsi formativi;

VISTA la nota del 27 novembre 2003, con la quale il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ha trasmesso la proposta di accordo di cui all'oggetto;

CONSIDERATO che, in sede tecnica l'8 gennaio u.s. il rappresentante del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha illustrato alcune modifiche al testo del provvedimento, già trasmesso con nota del 27 novembre 2003, concordate con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e i rappresentanti delle Regioni, nel convenire sulle stesse, hanno altresì avanzato proposte di modifiche, che sono state accolte dai rappresentanti del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dai rappresentanti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali;

ACQUISITO nell'odierna seduta di questa Conferenza, l'assenso del Governo, delle Regioni e delle Province autonome di Trento e Bolzano;

SANCISCE IL SEGUENTE ACCORDO

tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, nei termini sottoindicati:

SI CONVIENE:

- di sviluppare il percorso di partenariato istituzionale di cui al punto 4) dell'Accordo quadro sancito in sede di Conferenza unificata il 19 giugno 2003, sulla base di quanto previsto nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente accordo, a partire dagli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale;
- di considerare tali standard il riferimento comune per consentire la "spendibilità" nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali.

Il Segretario
f.to Carpino

Il Presidente
f.to La Loggia

Documento tecnico per la definizione degli standard formativi, di cui all'art. 4 dell'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003 tra il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane.

1. PREMESSA

L'attivazione del "percorso di partenariato istituzionale, a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi, a partire da quelli relativi alle competenze di base, al fine di consentire il riconoscimento a livello nazionale dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, compresi i crediti acquisiti in apprendistato, anche ai fini dei passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici" previsto al punto 4 dell'Accordo sancito in sede di Conferenza unificata il 19 giugno 2003 per la realizzazione di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003 n. 53, va inquadrata nel rispetto del dettato di cui al punto 9 del citato accordo, nella duplice prospettiva:

1. del più ampio assetto dei sistemi dell'Istruzione e dell'Istruzione e formazione professionale introdotto dalla riforma del titolo V della Costituzione e dalla stessa Legge 28 marzo 2003, n. 53; assetto che, peraltro, necessita di un rapido lavoro di elaborazione delle sue linee attuative ai diversi livelli, nazionale e regionali, al fine di ridurre il più possibile l'impatto del periodo di transizione sui beneficiari principali di tale processo;
2. della necessità, richiamata dal citato Accordo, di garantire al singolo cittadino l'effettivo esercizio del diritto-dovere di istruzione e formazione, a partire dal corrente anno.

Ancorché l'elaborazione degli standard formativi minimi relativi ai percorsi sperimentali rappresenti, in questa fase, la soluzione ad una situazione contingente, si ritiene opportuno procedere di pari passo con l'elaborazione e la declinazione operativa del nuovo sistema, che è in corso di definizione con riferimento alla legge n° 131/2003 (Disposizioni per l'adeguamento dell'ordinamento della Repubblica alla legge Costituzionale n° 3/2001), alla legge n° 30/2003 (Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro) e al relativo decreto legislativo n° 276/2003, oltre che alla legge n° 53/2003 (Definizione delle norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale).

Questa complessa fase di transizione richiede un'azione di ampio respiro che - a partire da un approfondimento sulle competenze e sui ruoli fissati dal nuovo assetto normativo per i diversi livelli istituzionali ed opera-

tivi – possa offrire un contributo all'elaborazione ed alla declinazione culturale, metodologica e tecnica dei contenuti del complessivo processo riformatore e degli elementi che identificheranno e qualificheranno l'offerta educativa del nuovo sistema dell'istruzione e formazione professionale.

I processi sopra descritti, seppur di natura differente, vanno sviluppati e ricordati attraverso una profonda interazione per valorizzare appieno le esperienze in atto e per far sì che il percorso di attuazione della riforma conservi e rafforzi una profonda unitarietà nella sua sostanza e nella sua percezione da parte degli operatori e dei destinatari.

Il percorso di partenariato istituzionale prende avvio, quindi, da una prima ricognizione dei principali ambiti di responsabilità e funzioni per pervenire, con riferimento al sistema dell'istruzione e formazione professionale, ivi compreso l'apprendistato, al riconoscimento delle certificazioni dei titoli e dei crediti a livello nazionale. Tale ricognizione va considerata, al momento, come un'ipotesi di lavoro valida, da un lato, per avviare una riflessione sulla definizione del suddetto sistema e, dall'altro, per contestualizzare la presente proposta sugli standard formativi minimi in una provvisoria cornice di riferimento sistemico.

L'ipotesi di lavoro riguarda i seguenti aspetti:

- a) **Ambito nazionale**
 - la definizione del sistema generale di classificazione delle competenze professionali;
 - la definizione di criteri generali uniformi di certificazione delle competenze (libretto formativo personale);
 - la definizione di criteri generali uniformi di accertamento dei crediti (formazione/formazione, formazione/istruzione, istruzione/formazione);
 - la definizione degli standard formativi minimi delle competenze;
 - l'individuazione degli standard minimi di accreditamento dei soggetti erogatori dei percorsi di istruzione e formazione professionale.
- b) **Ambito regionale**
 - il governo del sistema delle competenze e dei crediti nonché dei relativi servizi di supporto;
 - la contestualizzazione territoriale delle competenze;
 - le modalità e le procedure di verifica, valutazione e certificazione delle competenze e dei crediti in ingresso, durante e in uscita dai percorsi;
 - gli standard di progettazione;
 - la definizione di dettaglio dei requisiti dei soggetti erogatori dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Il percorso è finalizzato ad assicurare garanzie al cittadino per il riconoscimento e la certificazione delle competenze in ingresso, nelle fasi intermedie e in uscita con riferimento ai percorsi formali, non formali e quale esito di esperienze acquisite in ambiti informali nonché per il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra percorsi diversi.

In questa fase si procede ad una prima definizione degli standard formativi minimi in un quadro di sistema, a partire da quelli relativi alle competenze di base, che sarà accompagnata da un glossario essenziale che un apposito gruppo di lavoro, costituito da esperti designati dalle strutture tecniche del MIUR, del MLPS e delle Regioni, metterà a punto nei tempi più brevi.

Nello sviluppo del percorso di partenariato istituzionale si farà costante riferimento agli impegni assunti in sede UE dal nostro Paese per sostenere una maggiore cooperazione tra i sistemi di istruzione e formazione professionale (*Education and Vocational Training*), con particolare riferimento alla qualità della formazione, alla trasparenza della certificazione e al riconoscimento dei crediti.

2. STANDARD FORMATIVI MINIMI RELATIVI ALLE COMPETENZE DI BASE

In attuazione di quanto previsto al punto 4 dell'Accordo quadro del 19 giugno 2003 per la realizzazione dall'anno scolastico 2003-2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003 n. 53, vengono di seguito definiti gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale.

Essi rappresentano il riferimento comune per consentire la spendibilità nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali; possono essere declinati e articolati a livello regionale; sono oggetto di verifica nell'ambito dell'azione di monitoraggio e valutazione della sperimentazione.

I piani di studio dei percorsi triennali sono personalizzati in modo da consolidare ed innalzare il livello delle competenze di base e sostenere i processi di scelta dello studente in ingresso, in itinere ed in uscita dai percorsi formativi.

Gli standard di cui sopra sono così articolati:

- 1) area dei linguaggi;
- 2) area scientifica;
- 3) area tecnologica;
- 4) area storico-socio-economica.

Gli standard si riferiscono ad un'accezione di competenze di base più ampia di quella tradizionalmente utilizzata nella formazione professionale in quanto non sono concepiti solo con riferimento all'occupabilità delle persone, ma anche al fine di garantire i pieni diritti di cittadinanza a partire dal possesso di un quadro culturale di formazione di base.

La divisione tra le aree ha la funzione di accorpare le competenze in esito ai percorsi formativi e non coincide necessariamente con l'articolazione scolastica delle discipline. Gli schemi che seguono esprimono gli obiettivi da raggiungere e non il percorso da compiere, in quanto la modula-

zione dei percorsi va costruita sui centri di interesse dei giovani, legati allo sviluppo della persona, al contesto di riferimento, allo sviluppo delle competenze professionali.

Le indicazioni contenute nel seguente documento costituiscono una prima elaborazione da validare attraverso la sperimentazione dei percorsi triennali. A tal riguardo gli schemi riportano nella colonna di sinistra l'elencazione degli standard minimi di competenza per ciascuna area, mentre nella colonna di destra riportano una prima declinazione degli stessi, che costituisce l'ipotesi sulla quale le Regioni si impegnano a focalizzare la sperimentazione.

Per il suddetto processo di validazione assume particolare importanza l'analisi dei risultati del monitoraggio della sperimentazione a livello regionale e nazionale.

1 - AREA DEI LINGUAGGI	
STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa	<p>1.1 Comprende le idee principali e secondarie di conversazioni, formali ed informali, individuando il punto di vista e le finalità dell'emittente</p> <p>1.2 Riconosce differenti codici comunicativi all'interno del messaggio ascoltato, anche attraverso trasmissioni radio, video, etc.</p> <p>1.3 Svolge presentazioni chiare e logicamente strutturate</p> <p>1.4 Possiede proprietà di linguaggio, anche in senso lessicale e morfosintattico, adeguata a situazioni riferibili a fatti di vita quotidiana e professionale</p> <p>1.5 Affronta situazioni comunicative diverse, imprevedute, anche in contesti non noti, scambiando informazioni ed idee, utilizzando adeguate risorse linguistiche ed esprimendo il proprio punto di vista motivato</p>
2. Leggere per comprendere ed interpretare	<p>2.1 Comprende ed interpreta testi di varia tipologia, attivando strategie di comprensione diversificate</p> <p>2.2 Identifica le informazioni fattuali e i giudizi</p> <p>2.3 Conosce testi appartenenti alla produzione letteraria italiana e straniera di epoche ed autori diversi</p>
3. Produrre testi di differenti formati, tipologie e complessità	<p>3.1 Acquisisce e seleziona le informazioni utili, in funzione dei vari testi scritti da produrre (ad es. annunci, articoli, formulari, etc.)</p> <p>3.2 Produce testi di contenuto generale e tecnico adeguati rispetto alla situazione comunicativa anche dal punto di vista lessicale e morfosintattico</p>
4. Utilizzare per i principali scopi comunicativi ed operativi una lingua straniera <i>(riferimento livello A2 della classificazione europea)</i>	<p>4.1 Comprende i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano o professionale</p> <p>4.2 Descrive in maniera semplice esperienze ed eventi relativi all'ambito personale e professionale</p> <p>4.3 Interagisce in conversazioni brevi e semplici su temi di carattere personale, quotidiano o professionale</p> <p>4.4 Comprende i punti principali e localizza informazioni all'interno di testi di breve estensione riferiti alla vita quotidiana, all'esperienza personale, all'ambito professionale</p> <p>4.5 Scrive brevi testi di uso quotidiano riferiti ad ambiti di immediata rilevanza</p> <p>4.6 Scrive correttamente semplici testi di carattere tecnico nell'ambito professionale studiato</p>
5. Utilizzare strumenti espressivi diversi dalla parola, tra loro integrati o autonomi (ad es. fotografia, cinema, web e in generale ipertesti, teatro, musica ecc.)	<p>5.1 Coglie gli strumenti che caratterizzano il linguaggio dell'opera d'arte ed il valore del patrimonio artistico ed ambientale</p> <p>5.2 Riconosce i diversi codici e strumenti comunicativi propri delle comunicazioni non verbali e li utilizza in relazione ai diversi contesti</p> <p>5.3 Coglie gli strumenti che caratterizzano il linguaggio audiovisivo ed interpreta il messaggio attraverso diversi codici e finalità</p>

2 - AREA TECNOLOGICA	
STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Utilizzare strumenti tecnologici e informatici per consultare archivi, gestire informazioni, analizzare dati (riferimento ECDL Start)	1.1 Sa acquisire, leggere, creare, gestire e stampare testi usando le funzionalità di un programma di videoscrittura 1.2 Usa le potenzialità offerte da applicazioni specifiche per creare, elaborare e gestire un foglio elettronico, utilizzando le funzioni aritmetiche e logiche, le normali funzionalità di trattamento dei testi, la rappresentazione dei dati in forma grafica 1.3 Conosce che cos'è una rete e utilizza in sicurezza internet per raccogliere informazioni, esplorare argomenti specifici, comunicare, collaborare e condividere risorse a distanza
2. Utilizzare consapevolmente le tecnologie tenendo presente sia il contesto culturale e sociale nel quale esse fanno agire e comunicare, sia il loro ruolo per l'attuazione di una cittadinanza attiva	2.1 È consapevole delle regole della comunicazione telematica e utilizza gli strumenti nel rispetto della propria e altrui <i>privacy</i> 2.2 Conosce potenzialità e rischi nell'uso delle TIC

3 - AREA SCIENTIFICA	
STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Comprendere le procedure che consentono di esprimere e risolvere le situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati	1.1 Comprende il significato e le proprietà delle operazioni e utilizza strumenti, tecniche e strategie di calcolo (fino all'impostazione e risoluzione di equazioni di 2° grado) 1.2 Analizza oggetti nel piano e nello spazio, calcolando perimetri, aree e volumi di semplici figure geometriche e costruisce modelli utilizzando figure 1.3 Individua le strategie matematiche appropriate per la soluzione di problemi inerenti la vita quotidiana e professionale e motiva le risposte prodotte 1.4 Analizza dati e li interpreta sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di strumenti statistici (analisi della frequenza, tassi, probabilità) e di rappresentazioni grafiche
2. Comprendere la realtà naturale, applicando metodi di osservazione, di indagine e le procedure sperimentali proprie delle diverse scienze. Esplorare e comprendere gli elementi tipici e le risorse dell'ambiente naturale ed umano inteso come sistema	2.1 Analizza fenomeni fisici e risolve problemi individuando le grandezze fisiche, le relative modalità di misura e le relazioni fra di esse 2.2 Riconosce i principi fisici alla base del funzionamento di uno strumento o di una innovazione tecnologica 2.3 Riconosce il ruolo degli elementi di un sistema (fisico, naturale, sociale) e le loro interrelazioni 2.4 Analizza qualitativamente e quantitativamente fenomeni fisici e trasformazioni di energia 2.5 Analizza fenomeni chimici, comprendendo le caratteristiche degli elementi e la struttura delle soluzioni chimiche legate al contesto della vita quotidiana

4 • AREA STORICO - SOCIO - ECONOMICA

STANDARD FORMATIVI MINIMI	DECLINAZIONE
1. Cogliere il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e, in una dimensione sincronica, attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	<p>1.1 Riconosce le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche</p> <p>1.2 Identifica gli elementi maggiormente significativi per distinguere e confrontare periodi e aree diversi e li utilizza per cogliere aspetti di continuità e discontinuità, analogie, differenze e interrelazioni</p> <p>1.3 Riconosce le caratteristiche della società contemporanea come il prodotto delle vicende storiche del passato</p> <p>1.4 Individua nel corso della storia mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica</p>
2. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sulla tutela e sul reciproco riconoscimento dei diritti per il pieno esercizio della cittadinanza	<p>2.1 Comprende le caratteristiche fondamentali dell'ordinamento giuridico italiano come sistema di regole fondate sulla Costituzione repubblicana e si orienta nella struttura dello Stato, delle Regioni e degli Enti locali, riconoscendo le funzioni dei rispettivi organi</p> <p>2.2 Conosce gli organismi di cooperazione internazionale e il ruolo dell'Unione Europea</p> <p>2.3 Comprende la dimensione storica dei sistemi di organizzazione sociale, mette a confronto modelli diversi tenendo conto del contesto storico / culturale di riferimento</p> <p>2.4 Riconosce il significato e il valore della diversità all'interno di una società basata su un sistema di regole che tutelano i diritti di tutti</p>
3. Conoscere il funzionamento del sistema economico e orientarsi nel mercato del lavoro	<p>3.1 Riconosce ed applica concretamente in fatti e vicende della vita quotidiana e professionale i fondamentali concetti economici e giuridici</p> <p>3.2 Conosce le principali caratteristiche del mercato del lavoro europeo, nazionale e locale e le regole del suo funzionamento</p>
4. Essere consapevole dei comportamenti adeguati per assicurare il benessere e la sicurezza	<p>4.1 Identifica le condizioni di sicurezza e salubrità degli ambienti di lavoro, nel rispetto degli obblighi previsti dalla normativa vigente, individuando i comportamenti da adottare in situazioni di emergenza</p> <p>4.2 Comprende la necessità di adottare nella vita quotidiana e professionale comportamenti volti a rispettare l'ambiente</p>

Dal progetto "Learning by working" alla costituzione di un network. "Be my guest": una rete europea per la comunità professionale turistico alberghiera

FRANCESCO
MAJORANA*

Il progetto di mobilità Leonardo, realizzato nel 2003 da formatori di alcuni Centri operanti nel settore della ristorazione, ha posto le premesse per la nascita di una rete di istituzioni europea. L'articolo descrive l'esperienza maturata nel progetto

1. CONTESTO DI RIFERIMENTO E MOTIVAZIONI

In questo primo punto, offriamo alcune indicazioni generali che consentono di contestualizzare il progetto "Learning by working".

1.1. La comunità professionale turistico alberghiera

Le professionalità facenti parte della comunità professionale turistico alberghiera sono caratterizzate da una marcata propensione alla mobilità sia in ambito regionale e nazionale, sia in ambito internazionale. Il lavoro all'estero, la conoscenza delle lingue straniere, l'incontro con le diverse tradizioni e modalità organizzative dell'ospitalità fanno parte integrante e significativa del *curriculum* professionale di ciascun operatore, sia esso operante in sala, o in cucina o in una struttura recettiva.

Riteniamo che quanto detto sopra possa e

* Coordinatore nazionale del CNOS-FAP per la comunità professionale turistico alberghiera

debba essere valido anche nella fase di costruzione delle competenze professionali e nel processo di crescita personale del giovane che sceglie una professione appartenente alla comunità turistico alberghiera.

1.2. La Commissione Europea

La valenza di esperienze di confronto, scambio e collocamento dei giovani in formazione, in un contesto lavorativo ed ambientale diverso da quello di origine, viene riconosciuto quale elemento fondante, insieme ad altri, per crescere nella professionalità, acquisire un pieno diritto di cittadinanza, sviluppare le capacità di adattamento e di flessibilità, apprendere nuove lingue, crescere nella personalità. Numerose sono le iniziative e i programmi che la Commissione Europea ha sostenuto e continua a sostenere ("Leonardo", "Socrates", "Gioventù"), riaffermando i vantaggi e le ricadute precedentemente citate.

1.3. L'esperienza del CNOS-FAP

Qui si fa riferimento alle esperienze realizzate all'interno di CFP operanti nella comunità professionale turistico alberghiera. La costituzione di un gruppo di confronto è stato avviato dai CFP di Foligno (nel 1994/95) e Misterbianco (nel 1997/98), che hanno riconosciuto in tale area concrete possibilità di sviluppo per i CFP stessi e, soprattutto, per i giovani. Diverse sono le motivazioni:

- 1) i laboratori di sala e cucina sviluppano un'attività che ben si concilia con le modalità di apprendimento dei giovani;
- 2) è relativamente facile realizzare esperienze gratificanti e motivanti per i giovani: il lavoro fatto (la preparazione del piatto e il servizio dello stesso) non è fine a se stesso, ma viene valorizzato e valutato da un "cliente";
- 3) l'ambiente di lavoro, sia la sala che la cucina, accoglie allievi ed allieve consentendo di creare dei gruppi di apprendimento misti e di rispondere, quindi, ai bisogni formativi delle ragazze;
- 4) esistono notevoli sbocchi occupazionali in un'area, quella del turismo, che continua a presentare notevoli indici di crescita;
- 5) esiste, da parte delle aziende, la disponibilità e la voglia di accogliere i nostri giovani in *stage* e tirocini.

I CFP che operano in tale area si sono moltiplicati e sono attualmente, in una varietà di forme, 13 (tre in Sicilia, uno in Umbria, uno in Piemonte, uno in Abruzzo e ben sette in Sardegna).

A partire dal 1996-1997, in pratica parallelamente ai corsi, sono iniziate le attività di scambio e confronto, dando ai giovani la possibilità di incontrare, in Francia, Germania, Regno Unito, Portogallo, Finlandia, altri giovani che, in contesti diversi, vivono anch'essi l'esperienza della formazione professionale.

Sono stati realizzati progetti pilota sulla metodologia didattica e sull'or-

ganizzazione del percorso formativo, seminari informativi transnazionali, scambi e confronti per i formatori promossi anche dalla Federazione Nazionale.

2. IL PROGETTO “LEARNING BY WORKING”

Si tratta di un progetto di mobilità “Leonardo” realizzato nel 2003. I beneficiari del progetto sono stati dieci formatori/tutor provenienti da vari centri di formazione professionale del CNOS-FAP: 2 da Gela (CL), 2 da Foligno (PG), 4 da Misterbianco (CT), 2 da Roma (Istituto “T. Gerini”).

L’obiettivo era quello di confrontare metodologie e strumenti utilizzati dai vari *partners* per sviluppare l’apprendimento dei giovani in contesti lavorativi reali e verificare la possibilità di organizzare periodi formativi di inserimento lavorativo anche in imprese fuori dal proprio Paese.

Gli scambi sono stati 4, verso Germania, Francia, Finlandia ed Olanda, in gruppi di due o tre persone, per la durata di una settimana. L’incontro avveniva in contemporanea con i formatori di tutti gli altri Paesi *partner* per cui, durante la settimana, ci si confrontava in un gruppo di circa 10 persone. L’incontro organizzato in Italia è avvenuto a Foligno (PG) dove, dal 13 al 19 gennaio, si sono incontrati i beneficiari provenienti da Germania, Finlandia e Francia oltre, naturalmente, ai formatori del CFP di Foligno.

Durante le settimane di scambio si sono sviluppati i seguenti temi:

- 1) l’analisi dei sistemi formativi in vigore nei Paesi coinvolti nello scambio;
- 1) l’organizzazione e l’accompagnamento di percorsi professionalizzanti per i giovani;
- 3) la cooperazione internazionale ed Europea (lingua e comunicazione, confronto e comprensione dei diversi sistemi educativi, sviluppo congiunto di progetti transnazionali);
- 4) le future attività transnazionali a favore dei giovani più svantaggiati con particolare riferimento alle esperienze di lavoro all’estero (costruzione di *partnership* stabili, identificazione di ambiti per progetti comuni, comprensione dei quadri di riferimento organizzativi e dei bisogni, definizione comune di nuovi progetti);
- 5) gli strumenti e le metodologie utilizzate nella valutazione delle acquisizioni (conoscenze e/o competenze) ottenute in azienda e loro possibilità di validazione e/o certificazione.

Tutti i *partner* coinvolti nel progetto propongono ai propri studenti una metodologia basata sul concetto dell’imparare facendo o dell’imparare sul lavoro (*learning by working*). È stato interessante osservare come diverse siano le modalità per realizzare tutto ciò: in Italia, con il ristorante d’applicazione e la partecipazione agli *stage* aziendali; in Francia, con il contratto d’apprendistato; in Germania, con il sistema duale e la possibilità di vendere il prodotto della formazione; in Finlandia, con il sistema flessibile dei crediti che prevede il reale riconoscimento delle competenze acquisite al di

fuori dei sistemi canonici di formazione e la possibilità di vendere il prodotto della formazione; in Inghilterra, con le NVQ ed una forte integrazione con il sistema delle imprese.

L'esperienza è risultata molto positiva soprattutto perché incentrata sull'incontro, lo scambio e quindi l'arricchimento reciproco di figure professionali di nazionalità diverse, ma con un comune denominatore importante: la formazione professionale come percorso parallelo all'istruzione scolastica; l'approccio organizzativo e metodologico in un sistema formativo incentrato sull'apprendimento attraverso il lavoro; l'approccio alla formazione di giovani maggiormente svantaggiati.

3. LA RETE EUROPEA "BE MY GUEST"

Grazie alle esperienze di scambio realizzate nell'ambito di progetti "Leonardo", è nata una rete di istituzioni europea.

Nella parte che segue, presentiamo le motivazioni di tale rete, i suoi obiettivi, la composizione della rete, i progetti che si stanno realizzando al suo interno e gli interventi di consolidamento avviati.

3.1. Motivazioni della rete

In questo contesto, per rete si intende una connessione, più o meno permanente, tra persone e/o organizzazioni che, per raggiungere un obiettivo comune, decidono di mettere insieme risorse (umane e materiali), competenze e/o esperienze. È evidente come ciò che lega tra di loro queste diverse entità non è la loro storia, ma una profonda consapevolezza dei traguardi e dei campi d'azione che condividono. Questa consapevolezza può non essere necessariamente il punto di partenza, ma si realizza all'interno di un processo di cooperazione. Iniziare questo processo necessita comunque una base comune.

Tutti i membri della rete "*Be my guest*" indirizzano la propria attività formativa, anche se non esclusivamente, a giovani che hanno completato la scuola dell'obbligo. Molti di loro, per ragioni di carattere economico (disoccupati o sotto pagati), sociale (immigranti, viventi in aree urbane svantaggiate o rurali, con dipendenze dall'alcool o da droghe), relazionale (comportamenti aggressivi o violenti, timidezza), corrono il rischio di essere esclusi dal mercato del lavoro e, più in generale, dalla vita sociale.

Altri aspetti che i membri potenziali della rete sono chiamati a condividere sono il settore di riferimento ed il modello di approccio alla formazione professionale. Il settore è quello dell'ospitalità, includendo tutti i mestieri ad esso collegati nei vari Paesi, con una particolare attenzione, almeno iniziale, ai mestieri della ristorazione. L'approccio metodologico generale dovrebbe garantire una formazione il più possibile vicina al mercato del lavoro. La decisione di basare la rete sul concetto di "ristorante d'applicazione" è stata presa dopo una lunga ed approfondita discussione a proposito

della necessità di collegare la formazione alla situazione di lavoro reale. Il “ristorante d'applicazione” viene inteso come un luogo all'interno del quale il giovane vive un'esperienza formativa basata sulla piena realizzazione del processo produttivo. È un vero ristorante, con veri clienti da ricevere e servire, con piatti da preparare e presentare adeguatamente. In questo contesto, il giovane è riconosciuto e si riconosce come protagonista e, di conseguenza, si comporta, assumendo la piena responsabilità del proprio ruolo professionale. Egli comprende che la formazione pratica non è fine a se stessa, una simulazione il cui risultato viene buttato alla fine dell'esercitazione, ma che il prodotto della sua fatica è di valore e sarà valutato dai clienti. Tutto ciò aiuta il giovane ad acquisire consapevolezza dei risultati della formazione, a sviluppare l'autostima (“io sono capace di...”), di sperimentare il successo, di sentirsi apprezzato per la sua abilità e per la sua responsabilità. Il “ristorante d'applicazione”, inoltre, risponde ai bisogni del mondo del lavoro che richiede specifiche competenze. Agendo, per quanto è possibile, come un vero posto di lavoro, il “ristorante d'applicazione” richiede ed è capace di sviluppare competenze che sono quelle veramente richieste dalle imprese.

Il modo in cui questo concetto generale possa essere messo in pratica è tutt'altra questione: non vi è un'unica soluzione, infatti, vi possono essere modi diversi per venire incontro al concetto generale. Ciascuna modalità sarà sviluppata sulla base delle regole del sistema nazionale, delle possibilità e tradizioni locali, sul metodo prescelto da ciascuna organizzazione. È, quindi, possibile realizzare un vero ristorante che venda i suoi pasti ai clienti, così come un ristorante riservato ai dipendenti dell'organizzazione, o un modello basato sull'apprendistato all'interno del quale il giovane passa dall'impresa al Centro durante la settimana o, infine, una combinazione di un ristorante d'applicazione aperto al pubblico e di periodi di *stage* in azienda. Ciò su cui si dovrebbe essere tutti d'accordo è che l'organizzazione della formazione deve permettere al giovane di essere in stretto contatto con la situazione reale del lavoro.

3.2. Una rete europea

Cosa significa essere una rete europea? Perché costruire una rete europea? Le organizzazioni che partecipano alla rete dovrebbero essere consapevoli del fatto che essere parte di una rete europea porta con sé un valore aggiunto a due diversi livelli: alla stessa organizzazione e al proprio gruppo d'utenti.

All'organizzazione dà la possibilità di essere in contatto con altre istituzioni che, in contesti diversi, realizzano attività simili; la possibilità di scambiare metodi, strumenti ed esperienze in una sorta di processo di *benchmarking* per il miglioramento continuo; la possibilità di sviluppare insieme metodi e strumenti basati su un comune approccio a temi ed aspetti fondamentali; la possibilità di formare i formatori ed altri componenti dello *staff* pedagogico in un contesto europeo.

Per il gruppo degli utenti vi è una moltitudine di benefici, ad esempio la possibilità di migliorare le proprie competenze professionali attraverso il confronto di diverse culture ed organizzazioni del lavoro (regolari scambi transnazionali all'interno di una *partnership* di lungo periodo); l'opportunità di comprendere cosa significhi far parte dell'Europa intesa quale luogo all'interno del quale vivere e lavorare; e, infine, l'opportunità di sostenere la motivazione all'apprendimento delle lingue straniere attraverso il contatto diretto con giovani di un altro Paese.

3.3. Obiettivi della rete

Obiettivi generali della rete sono: 1) la realizzazione di progetti di scambio e mobilità per giovani in formazione; 2) la realizzazione di progetti di mobilità e scambio per istruttori, insegnanti, tutor ed assistenti sociali; 3) la realizzazione di progetti di sviluppo. Vediamo nello specifico ciascuno di questi obiettivi.

1) Realizzazione di progetti di scambio e mobilità per giovani in formazione.

Questo tipo di progetti riguarda le seguenti categorie di giovani.

- a) Giovani di differenti nazioni si incontrano, vivono insieme e si occupano di argomenti che sono di comune interesse: musica, sport, differenze e similitudini tra i rispettivi Paesi, cucina, ecc. L'obiettivo principale di queste attività è di sperimentarsi in un contesto internazionale.
- b) Gruppi di giovani si visitano reciprocamente e vengono integrati all'interno dell'organizzazione formativa e lavorativa di ogni giorno. Si intende qui far vivere l'esperienza di una diversa pratica formativa e di una diversa cultura gastronomica.
- c) Giovani di diversi Paesi si incontrano per seguire un corso di specializzazione di poche settimane. Questi corsi possono sviluppare alcune specificità della cultura gastronomica (per esempio, le ricette sulla pasta o sulla produzione del gelato in Italia), oppure consentono di aggiungere nuove competenze (per esempio, un corso sulla preparazione dei cocktail), o semplicemente fornire la possibilità di continuare la loro formazione in un contesto diverso (per esempio, un corso sulle nuove tecnologie dell'informazione, o un percorso di apprendimento linguistico). L'aspetto importante di questo tipo di attività è apprendere ad apprendere e il lavorare in un contesto multilinguistico e multiculturale.
- d) Un singolo giovane va all'estero per un'esperienza lavorativa di più mesi. Essa può aver luogo nel "ristorante d'applicazione" di uno dei *partner* o in un normale ristorante aperto al pubblico, ma con il tutoraggio dell'organizzazione *partner*.

Queste attività, dato che sono indirizzate a giovani con difficoltà nell'apprendimento e con poca esperienza nell'utilizzo di una lingua straniera o nel-

l'adattarsi ad una situazione sconosciuta, necessitano di essere ben preparate e il gruppo degli insegnanti necessita di un'adeguata preparazione. Ciò viene sostenuto da attività indirizzate a promuovere le competenze del gruppo dei formatori di ciascun *partner* e da una stretta collaborazione tra gli stessi.

- 2) Realizzazione di progetti di mobilità e scambio per istruttori, insegnanti, tutor ed assistenti sociali. Tali programmi si svolgono come segue.
 - a) Si incontrano per pochi giorni con colleghi di altre organizzazioni della rete per scambiare le esperienze e approfondire specifici argomenti riguardo il loro lavoro, o per preparare insieme nuovi progetti.
 - b) Trascorrono diverse settimane individualmente all'interno di un'organizzazione *partner* per meglio comprendere il sistema formativo e la pratica lavorativa nel paese del *partner*
 - c) Si incontrano per un corso di formazione, di una o due settimane, su argomenti metodologici e/o professionali per sviluppare le proprie competenze nella cooperazione internazionale (corsi di lingua, introduzione alle politiche e ai programmi dell'Unione, metodologie di lavoro con gruppi multilingua, ecc.)

Per sostenere tali attività e per definire strategie comuni, anche i coordinatori, i progettisti e i responsabili hanno bisogno di essere coinvolti negli scambi. Ciò può essere realizzato attraverso conferenze e incontri per i componenti degli *staff* di coordinamento/direzione delle organizzazioni che partecipano alla rete, includendo la discussione di argomenti per l'allargamento e il *management* della stessa rete

- 3) Realizzazione di progetti di sviluppo.

Lo *staff* di direzione, il gruppo tecnico e dei formatori di ciascun membro della rete sviluppano percorsi formativi, moduli, curricoli, metodi e strumenti all'interno di progetti che durano uno o più anni, si incontrano regolarmente e suddividono i compiti sulla base della loro esperienza. Per questo tipo di attività saranno necessari *partner* esterni ed esperti. I risultati di tali progetti saranno introdotti nell'attività delle organizzazioni *partner*, preparano le attività di mobilità e scambio e contribuiscono alla qualità della formazione professionale di base in Europa.

3.4. Composizione della rete

Nel corso degli anni, si è costituito un gruppo consolidato di *partner* che hanno cooperato insieme.

Oltre alla Federazione CNOS-FAP, appartengono alla rete:

- 1) "Kiez Kuchen GGMBH": società senza scopo di lucro che nasce nel 1990 come costola di Bildungsmarkt e.V. Opera a Berlino e, dopo il crollo del muro di Berlino, sviluppa la propria azione soprattutto nei quartieri più disagiati di Berlino Est.

Il sistema educativo tedesco prevede che il giovane che voglia intrapren-

dere il percorso di formazione professionale stipuli un contratto con un'azienda che assume l'obbligo della preparazione dal punto di vista professionale. Per un giorno alla settimana, il giovane frequenta la scuola superiore all'interno della quale completa la propria preparazione nell'area umanistica e scientifica. Tale sistema, denominato duale, non è in grado di accogliere tutti i giovani che vi vorrebbero entrare escludendo di fatto coloro che non riescono ad avere un contratto con le aziende, praticamente i più deboli. Intervengono quindi le *Bildungsschule*, enti che fanno le veci dell'azienda accogliendo i giovani maggiormente bisognosi e inserendoli in esperienze formative che simulano la realtà aziendale. Nel caso di Kiez Kuchen tale simulazione è spinta ai massimi livelli tanto che KK gestisce otto ristoranti aperti al pubblico (la legislazione tedesca lo prevede), una mensa, un centro sportivo con annesso ristorante, un servizio di *catering* per eventi, congressi, ecc. La collaborazione con KK risale al 1995.

- 2) "*Pirkanmaan Taitokeskus*": società pubblica, quindi senza scopo di lucro, raccoglie i centri di formazione professionale della regione di Tampere, sud-ovest della Finlandia, e offre una vasta serie di alternative formative. Il Centro è strettamente collegato con gli Istituti di Formazione Superiore operanti nella zona (Politecnico di Tampere e Tampere College) e con l'università di Tampere. Sia il politecnico che il College hanno manifestato l'intenzione di aderire alla rete.

Esperienza molto interessante per diversi motivi: organizzazione del sistema educativo, livello di professionalità, qualità delle strutture e delle attrezzature a disposizione, *know-how* nel campo internazionale. Particolare il modello di applicazione del principio dell'alternanza e della simulazione del ristorante: di fatto si passa, attraverso una porta con su scritto "Ristorante", da un albergo a tre stelle (quasi un nostro quattro stelle) al laboratorio del CFP. I giovani sono di fatto inseriti in una struttura produttiva che non ha tradito in alcun modo la vocazione alla formazione dei giovani.

- 3) "*Centre de formation d'apprentissage*" (CFA): emanazione della Camera di Commercio di Perpignan (sud ovest della Francia regione del Languedoc Roussillon) il CFA ha diversi indirizzi tra i quali quello dell'*Hotellerie et du Commerce* con i corsi di sala e di cucina sia nella formazione di base sia nella formazione superiore. Ha anch'esso un "ristorante d'applicazione" con annessa cucina di ottimo livello sia dal punto di vista delle attrezzature a disposizione sia per quanto concerne il livello dei formatori alcuni dei quali fanno parte della prestigiosa accademia *Chef de France*. Cura molto l'aspetto delle relazioni transnazionali offrendo ai propri giovani opportunità di *stage* all'estero.
- 4) "*Roc ASA*": centro di formazione professionale regionale operante nelle regioni di Amsterdam, Utrecht e Amersfoort (Olanda) che offre a circa 16.000 giovani programmi formativi nel settore economico, tecnologico e sanitario.

Il settore turistico alberghiero è cominciato tre anni fa e raggiunge ora

circa 350 studenti. Ogni corso prevede dei periodi formativi fuori dalla scuola e, specialmente per coloro che seguono la formazione del IV livello nell'ambito turistico alberghiero, sono previste almeno 20 settimane di *stage* all'estero.

- 5) Altri: esistono altri collegamenti, da approfondire, con la Scozia, la Spagna, la Danimarca, la Polonia e l'Ungheria. A questo proposito è opportuno notare come sia auspicabile inserire nuovi partner dell'Est Europa all'interno della rete in quanto è in quella direzione che vanno, in questo momento, i fondi comunitari.

3.5. Attività in cantiere

Molte sono le idee e le attività che si vorrebbero sviluppare, indichiamo le principali.

- 1) *"Youth for Understanding"* ("Giovani per comprendere").
L'idea è quella di dare ogni anno la possibilità ad un numero limitato di giovani (4-5 per nazione più un animatore) di incontrarsi per lavorare insieme su un tema specifico molto concreto (organizzare nel dettaglio una settimana residenziale per bambini in condizione di svantaggio, costruire un pacchetto turistico per la visita della regione, lavorare su uno strumento per l'apprendimento delle lingue, organizzare un piccolo festival musicale, organizzare una manifestazione sulla prevenzione della violenza, ecc.). Le ricadute di un simile progetto riteniamo siano evidenti: confronto con altri giovani; miglioramento delle capacità di adattamento; miglioramento delle competenze linguistiche; crescita personale.
Un progetto di questo tipo potrebbe essere finanziato attraverso l'Azione 1 del programma "Gioventù per l'Europa".
- 2) *"Youth for Profession"* ("Giovani per la professione").
Riconosciuta l'assoluta validità delle esperienze di collocamento all'estero, si riafferma il ruolo strategico che una rete può assumere nella preparazione e nella realizzazione pratica di tali esperienze. L'idea è quella di definire degli standard di riferimento sia per le organizzazioni che inviano i giovani (preparare i giovani rispetto a: lingua, caratteristiche e cultura del luogo, tipo di impresa nel quale si sarà inseriti, tipo di lavoro che si andrà a svolgere, regole e comportamenti richiesti dall'azienda ospitante), sia per le organizzazioni che li ospiteranno (ricevere informazioni sui giovani che verranno, individuare aziende adatte, trovare alloggio, vitto e sistemi di trasporto, garantire il supporto individuale in itinere).
Questo tipo di attività può essere finanziata attraverso Leonardo da Vinci e accordi con le imprese.
- 3) *"TTCA (Teachers, Trainers, Tutors, Coordinators and Administrative staff) training and exchanges"* ("Formazione continua e scambi per insegnanti, istruttori, tutors, coordinatori e personale amministrativo").
Sono possibili diversi modelli: i professionisti su elencati si incontrano

per confrontarsi su uno specifico argomento mettendo a disposizione le proprie professionalità; vengono invitati degli esperti esterni per formare i nostri insegnanti, istruttori, ecc.; i *partner* stessi mettono a disposizione i propri esperti su diversi possibili temi: gastronomia; gelato (D); vino (F); pane, biscotti e dolci (D); gastronomia interculturale (NL); Whiskey (UK - Scozia); espresso, macchiato e cappuccino (I); pasta (I); metodologie della formazione; nuove tecnologie nell'apprendimento delle lingue (FI); portafoglio delle competenze (FI); *European Language Portfolio* (FI); monitoraggio nell'orientamento (D); formazione in alternanza (F); sviluppo e gestione di progetti didattici (D); formazione a distanza (I); costruzione di pacchetti formativi (I).

Diverse, e da approfondire, le possibilità di finanziamento di tali tipologie d'attività (Leonardo, Socrates-Grundvig, sponsorizzazioni, fondi propri).

4) *Progetti pilota*

Si potrebbe pensare di proporre un progetto per approfondire il tema del portafoglio di competenze. La Commissione Europea ha individuato nel portafoglio di competenze sia uno strumento metodologico sia uno strumento per l'auto e l'etero valutazione. Si ritiene interessante sviluppare uno standard di riferimento comune, un manuale ed un percorso di formazione continua per i formatori. Ad Ottobre 2004, dovrebbe partire il progetto EASY2, finalizzato alla costruzione di uno strumento di supporto per l'apprendimento delle lingue. Si pensa di proseguire proponendo la realizzazione di uno strumento specifico per l'apprendimento della microlingua della comunità professionale turistico-alberghiera.

3.6. Il consolidamento della rete: l'incontro di Perpignan

Si è svolto a Perpignan (Francia), nei giorni 19 e 20 gennaio 2004, un incontro tra i responsabili delle associazioni che compongono la rete per dare una organizzazione più stabile e concreta e concordare le iniziative da realizzare insieme.

Il direttore del "Centre de Formation d'apprendissage" di Perpignan, Jean-Marc Servat, ha ospitato i responsabili delle cinque organizzazioni facenti parte della rete (2 responsabili dalla Finlandia, 2 dall'Olanda, 3 dalla Germania, 3 dall'Italia e 2 dalla Francia).

Il primo momento dell'incontro è consistito nella presentazione delle varie attività realizzate dai *partners*. Si sono succeduti negli interventi Bert van Weede, direttore di Roc Asa (Olanda), Ari Loppi, direttore di Pirkanmaan (Finlandia), Francesco Majorana, coordinatore per il CNOS-FAP (Italia) e Hans-Peter Eich, manager di Kiez kuchen (Berlino - Germania).

L'incontro è poi proseguito con l'obiettivo di individuare le possibili strategie per il consolidamento della rete europea "*Be my guest*".

Al termine di due giorni di intenso lavoro, si sono definiti i seguenti punti.

- 1) Si istituisce una segreteria di coordinamento che terrà il collegamento tra i vari *partners*. Maarten Veltman del Roc Asa assume l'incarico di segretario per il 2004.
- 2) I *partners* danno la loro reciproca disponibilità agli scambi degli allievi (invio e accoglienza).
- 3) Si decide la realizzazione di un logo e di un sito *web* proprio della rete.
- 4) Si cercheranno uno o due nuovi *partners* (soprattutto tra i Paesi nuovi entranti nell'EU) per ingrandire il gruppo di coordinamento della rete.
- 5) Ogni partner si impegna a proporre un corso che potrebbe entrare in un catalogo internazionale da offrire ai vari formatori dei Centri; si è arrivati ad una prima definizione di corsi possibili: "*Competence based learning and coaching students/works*", "*New technology learning process*", "*On-going assessment*", "*Mastrogelataio*", "*Dietetic cuisine*", "*Assessment intercultural skills*".

Tutti i partecipanti hanno espresso la loro soddisfazione per l'andamento dell'incontro e per le decisioni prese che vanno nella prospettiva di consolidare la rete "*Be my guest*" e si sono dati appuntamento a Tampere (Finlandia) nell'autunno 2004 per la successiva tappa di confronto e consolidamento della rete.

Un'esperienza di *stage* del gruppo CSOA

II^a parte:

**rapporto di sintesi degli scambi
realizzati in occasione dello
stage formativo avvenuto
a Parigi dal 24 novembre
al 28 novembre 2003**

A.L. SPANO
ET ALII*

Lo stage formativo delle orientatrici del gruppo CSOA (Centro Servizi Integrato di Orientamento e Acompagnamento) prosegue con la visita di 4 Centri che si occupano di orientamento a Parigi. Questa seconda esperienza è stata ancora più ricca poiché il confronto è avvenuto con la Francia, la cui realtà rispetto ai servizi di orientamento sul territorio è all'avanguardia in Europa. L'articolo raccoglie le principali informazioni sui 4 Centri visitati a Parigi

La nostra permanenza a Parigi è durata una settimana e ci ha consentito di visitare i più importanti Centri di Orientamento francesi: il Clip, la Città dei Mestieri, il Cio, la Mission Local. La scelta della Francia come meta del nostro *stage* non è stata casuale, poiché quest'ultima è all'avanguardia rispetto ai servizi di orientamento. In particolare, essa ha fondato e sviluppato l'attività del bilancio di competenze; lo stesso modello ISFOL di servizi di orientamento si è ispirato al modello francese nel fornire le linee guida per la creazione dei servizi di orientamento in Italia.

Vogliamo premettere che siamo stati favorevolmente colpiti dall'ospitalità e dalla cortesia dei referenti dei centri, e che questo ha costituito una condizione fondamentale per la creazione di un rapporto di fiducia, di reciproca stima e di "scambio culturale". Siamo inoltre

* Anna Loretta Spano, Enrica Amodeo, Cristina Arca, Nicoletta Aresu, M. Laura Caria, Danila Castelli, Michela Cerchi, Francesca Figus, Daniela Gallucci, Carla Orrù, Marta Sarigu, Gaetano Gallia

convinte che il confronto con il vissuto dei colleghi stranieri, all'interno di un clima sereno e accogliente, abbia arricchito la nostra competenza come orientatrici. Offrendoci informazioni e suggerimenti, questi ultimi ci hanno permesso di fare un'analisi del divario tra le due realtà, dei nostri e dei loro punti di forza e di debolezza; tutto ciò ha stimolato in noi la scoperta di idee nuove e originali per migliorare il nostro progetto. Un contributo enorme nel facilitare gli scambi spetta alla dott.ssa Stefania Matta, che si è offerta come nostra traduttrice ufficiale, sempre gentile e attenta nel comunicare con i nostri referenti parigini.

Nel fare un resoconto delle caratteristiche di ogni sede orientativa faremo riferimento ad alcune variabili importanti; esse permetteranno la sistematizzazione delle informazioni da noi raccolte.

Le variabili in oggetto sono le seguenti: la tipologia di sede, la modalità di finanziamento, la tipologia di utenti, la rete di relazioni della sede con il sistema istituzionale, formativo, del lavoro e sociale, la tipologia di connessione esistente, i servizi erogati, l'esistenza o meno di un sistema informativo, di un archivio di strumenti, e le modalità formalizzate o meno in cui vengono organizzate le attività.

Le metodologie da noi utilizzate per la raccolta delle informazioni sono state l'osservazione diretta, guidata dai referenti delle sedi, e la partecipazione agli incontri di formazione tenuti dagli stessi. Durante l'osservazione diretta delle strutture e durante gli incontri formativi abbiamo potuto porre domande specifiche di approfondimento e delucidazione, soprattutto in merito alle criticità emerse.

1. PRESENTAZIONE DELLE SEDI ORIENTATIVE OSPITANTI

Nel corso della nostra esperienza, abbiamo avuto modo di visitare le seguenti sedi: Clip; Città dei mestieri, CIO, *Mission local*. Di seguito, ci soffermiamo su ciascuna.

1.1. Il Clip

Il Clip è una sede orientativa convenzionata con la Regione per 180 giorni l'anno. Il Consiglio Regionale eroga i finanziamenti alla "Mission Local", che collabora col Clip, e poi fa un resoconto dei lavori fatti col Clip al fine della rendicontazione e del monitoraggio delle attività.

Esso possiede un sistema di relazioni con il sistema istituzionale, col sistema di istruzione e formazione, col sistema locale del lavoro (Mission Local). Il tipo di connessione esistente è sia di tipo informativa sia di tipo collaborativo e cooperativo. Gli utenti sono giovani dai 16 ai 25 anni, con livello scolastico inferiore al diploma o fino al diploma, che hanno circa un anno di esperienza o tramite *stage* o missioni di lavoro interinale; essi non hanno nessun progetto professionale. Il sistema scolastico svolge parte dei servizi di orientamento, attuando delle selezioni molto rigide durante il pas-

saggio da una scuola all'altra, sulla base dei voti riportati dal ragazzo nelle varie materie; se quest'ultimo non ottiene risultati elevati nelle discipline di base, gli viene impedito di iscriversi al BAC (corrispondente al nostro liceo) e viene "dirottato" verso gli istituti professionali, a prescindere dalla sua reale motivazione.

Quando il ragazzo chiede di essere guidato a scegliere un lavoro, e manca almeno una delle condizioni di cui sopra (età dai 16 ai 25 anni, con livello scolastico inferiore al diploma o fino al diploma, con circa un anno di esperienza ecc), viene indirizzato in un altro centro per portare avanti un altro percorso: di stage e/o di lezioni teoriche. Quest'ultimo dura circa sei mesi, alla fine il ragazzo ottiene una pre-qualifica che gli permette di "scoprire" il percorso più adatto per lui.

L'orientamento in Francia viene realizzato grazie alla cooperazione di diversi Centri, ognuno dei quali ha compiti e funzioni diverse. L'attività del Clip riguarda specificatamente la promozione nel ragazzo della conoscenza di se stesso attraverso un percorso individuale basato sull'ascolto di sé; l'attività della Città dei Mestieri (della quale parleremo in seguito) permette invece la conoscenza diretta dei mestieri, anche attraverso *stage* formativi.

Il servizio principale erogato dal Clip, con riferimento alle procedure formalizzate ma all'interno delle relazioni con gli altri Enti, è la formazione pre-qualificante. Essa avviene attraverso 7 settimane di *stage*, lezioni teoriche, più un mese di laboratorio all'interno del settore nel quale il ragazzo intende lavorare. Al termine della formazione pre-qualificante il progetto si può considerare definito.

Le attività specifiche del Clip riguardano: 1) il *bilancio di competenze* (con i ragazzi più grandi che hanno almeno il diploma); 2) la *ricostruzione del proprio percorso formativo*. Quest'ultima avviene attraverso: a) l'elaborazione accurata del curriculum per permettere al ragazzo di riappropriarsi della propria storia; b) l'analisi della motivazione; c) l'analisi delle competenze; d) la somministrazione ed elaborazione dei test psicologici; e) la valutazione della conoscenza del lavoro da parte del ragazzo; f) l'integrazione della conoscenza del lavoro con la conoscenza che lo stesso ha di se stesso (al fine di permettere allo stesso la costruzione del proprio progetto); g) l'acquisizione della consapevolezza da parte del ragazzo rispetto alla realizzabilità del suo progetto (il consulente riformula il progetto del ragazzo per renderglielo chiaro). In questo percorso gli operatori pongono particolare attenzione alla gestione della relazione con l'utente, soprattutto in riferimento alle modalità con cui vengono utilizzati gli strumenti, al fine di creare alleanza col ragazzo e permettergli di diventare protagonista del suo percorso orientativo.

1.2. La Città dei mestieri

La "Città dei mestieri" è una sede orientativa autonoma; è finanziata, inoltre, dallo Stato e dal Fondo Europeo.

Essa si presenta come una vera e propria città in miniatura che ognuno può visitare in piena autonomia e a seconda delle proprie necessità. All'en-

trata è possibile trovare diversi sportelli informativi in relazione ai diversi servizi offerti; da qui l'utente può o esplorare ulteriormente l'intera struttura al fine di conoscerla meglio o seguire il percorso in modo personalizzato usufruendo dei servizi di cui necessita.

Sono presenti un ampio archivio di strumenti disponibili direttamente agli utenti e un sistema informativo caratterizzato, oltre che dall'esistenza della funzione rivolta allo sviluppo del sistema informativo interno/esterno, da un sistema informativo rivolto all'autorientamento. Ogni utente ha la possibilità di usufruire di consulenze individuali con diversi operatori: questi ultimi si trovano dislocati nella struttura a seconda del servizio e del tema trattato (es. informazione – autoimprenditorialità); ognuno inoltre può gestirsi autonomamente usufruendo dei vari servizi, dall'informazione al bilancio di competenze, all'accompagnamento, usando dei programmi informatici interattivi.

Gli utenti della "Città dei mestieri" appartengono a diverse tipologie: sono studenti, inoccupati, disoccupati, occupati, giovani in apprendistato, giovani a rischio di marginalità sociale, detenuti ed ex detenuti, extracomunitari, tossicodipendenti.

1.3. I CIO

I CIO sono delle sedi orientative interne al sistema dell'istruzione, dislocate per tutti i dipartimenti francesi; a Parigi ne esistono 12.

Riguardo le modalità di finanziamento possiamo dire che tutte le attività sono gestite dallo Stato, e che gli operatori sono tutti dipendenti da esso. Esistono relazioni molto forti tra i CIO e il sistema di istruzione e formazione.

Gli operatori vengono chiamati "consiglieri", lavorano prevalentemente all'interno del sistema scolastico pubblico intervenendo negli ultimi anni della scuola. Essi hanno una formazione psicologica, spesso sono laureati in psicologia, più raramente hanno un'altra laurea con in più due anni di specializzazione (2 anni dopo la laurea quinquennale per diventare consiglieri di orientamento). I consiglieri lavorano direttamente con gli allievi facendo accoglienza, informazione, consulenza orientativa, e all'interno dell'equipe scolastica partecipando ai consigli di classe, dando informazioni ai docenti sugli allievi.

Le attività dei CIO partono all'inizio dell'anno, grazie ad un programma condiviso con altri possibili operatori. In particolare, i CIO presentano alle scuole le proprie attività, decidono dove (in quale scuola) e quanti consiglieri far intervenire; nel far ciò usufruiscono di un elenco di psicologi per centro dal quale attingono per distribuirli poi nelle varie scuole. Una volta partito il progetto, un insegnante coordina l'attività durante l'orario scolastico, scegliendo gli spazi fisici e temporali in relazione alle esigenze organizzative e scolastiche. Da allora, gli operatori sono sempre presenti nella scuola; lavorano in *équipe* svolgendo le stesse attività specifiche per mezza giornata (per es. l'accoglienza la fa la stessa persona).

L'attività ordinaria è gestita quindi dalla scuola, mentre gli interventi straordinari sono finanziati parzialmente dallo Stato e le attività di bilancio di competenze sono contrattate di volta in volta tra singolo operatore e utente (in privato).

Per quanto riguarda l'esistenza di procedure formalizzate possiamo dire che gli interventi informativi riguardano il gruppo classe, ma la maggior parte degli interventi sono individuali, e si basano sulla tecnica del colloquio.

I CIO hanno un margine di autonomia limitata, in quanto la loro missione è data dallo Stato. A seconda dell'esigenza dei diversi quartieri, le attività vengono organizzate diversamente. Le differenze rispecchiano le diverse scelte politiche in funzione delle necessità di sviluppo economico; per es. ultimamente il settore dell'industria è andato indebolendosi per cui le attività di orientamento sono state indirizzate alla valorizzazione dell'industria. Il pericolo che si corre è di perdere di vista la centralità della persona (obiettivo del CIO) e gli operatori si trovano spesso a dover gestire il conflitto sperimentato tra l'essere psicologi e l'essere dipendenti pubblici.

I CIO possiedono ciascuno una sede con un archivio di strumenti, la cui formalizzazione rispecchia le caratteristiche degli archivi di strumenti nelle scuole, al fine di dare continuità e facilitare la consultazione al ragazzo. Quest'ultima nei CIO è libera, e non richiede la compilazione di schede in cui vengono normalmente registrati i dati anagrafici.

1.4. Le "Mission local"

Le "Mission local" (ML) sono associazioni indipendenti.

Nel 1981, quando Mitterand è stato eletto Presidente della Repubblica, c'era una situazione di disoccupazione molto forte; il problema della disoccupazione si legava al problema dell'inserimento sociale. Nel 1982 è nata la prima ML per far fronte a questo forte disagio sociale. Oggi le ML sono distribuite nelle varie regioni in relazione alle politiche locali. Ogni ML ha un ampio margine di autonomia, è intercomunale (quella da noi visitata ha sei comuni). Dentro Parigi ci sono 4 ML, nel dipartimento ce ne sono 11, nell'intera regione 180.

Riguardo ai finanziamenti, il 50% delle attività ordinarie spettano allo Stato, il 50% ai Comuni; essi sono in funzione del numero di abitanti nelle varie zone, considerando la proporzione tra il numero di giovani e il numero degli anziani. Nelle attività specifiche esse attingono dal Fondo Europeo.

Gli utenti sono giovani dai 16 ai 25 anni; essi devono rispettare 4 criteri per poter usufruire dei servizi offerti dalle ML: 1) l'età deve essere compresa tra i 16 e i 25 anni; 2) la scolarizzazione deve essere bassa; 3) non devono essere residenti; 4) non devono avere un domicilio fisso.

Ogni mattina, nella ML c'è un consulente diverso che dovrà seguire il gruppo di ragazzi che arrivano per la prima volta per tutto il percorso; per ogni ragazzo quindi c'è un consigliere che lo segue dall'accoglienza alla fine.

Nell'atto dell'iscrizione si fa un contratto morale attraverso il quale l'utente si presenta all'operatore e viceversa, ed entrambi dichiarano i reciproci obiettivi.

I percorsi sono individuali e unici, e proseguono anche quando i giovani si devono confrontare con altre strutture.

Nelle ML ci sono anche dei volontari. Essi hanno diversi compiti, a seconda delle persone che arrivano. Alcune attività sono rese obbligatorie dallo Stato, mentre altre spettano ai volontari.

Rispetto all'attività specifica di orientamento i servizi erogati sono l'accoglienza, l'accompagnamento, il counselling; l'attività di bilancio di competenze non viene svolta dalle ML, ma è un lavoro individuale che va contratto tra singolo operatore e utente; esso riguarda gli utenti più qualificati. Le attività corrispondenti al bilancio di competenze sono rispettivamente, per le persone mediamente qualificate, l'elaborazione di un "progetto professionale", per quelle meno qualificate, la "scoperta dei mestieri", attraverso *stage*.

Gli *stage* di scoperta e di apprendimento dei mestieri avvengono all'interno di centri di formazione specifici che ricevono i ragazzi; questi ultimi hanno la possibilità di osservare come si lavora per brevi periodi (spesso un fine settimana).

Per i ragazzi che vivono in forte situazione di disagio c'è la possibilità di venire accompagnati per 18 mesi, oltre che di ricevere un contributo finanziario, qualora però dimostrino di impegnarsi nel portare avanti il proprio percorso orientativo. Tra le attività di aiuto ai giovani, vengono svolte anche azioni di supporto alla salute, soprattutto in merito alla sessualità; se dopo il *counselling* si ritiene utile suggerire un percorso più approfondito di lavoro su se stessi esiste la possibilità per l'utente di fare psicoterapia. Tutti questi servizi vengono periodicamente monitorati; ogni due mesi gli operatori delle ML si incontrano e i direttori coordinano le attività dei centri.

Le ML hanno una connessione cooperativa integrata con la previdenza sociale (tipo il nostro INPS); possiedono inoltre una rete di relazioni con vari enti culturali attraverso i quali offrono la possibilità gratuita di seguire spettacoli e iniziative culturali (mettendo a disposizione biglietti). Esiste quindi una grande rete che lega le ML tra loro e con i servizi per l'impiego, le agenzie locali, la rete di imprese, il sistema della formazione e dell'istruzione, il sistema sanitario; questi ultimi costituiscono dei veri e propri partner per l'alloggio, la salute, la formazione e il lavoro.

2. CONCLUSIONI

Nel fare una sintesi di quanto emerso dallo *stage* di Parigi, siamo stati colpiti dalla grande esperienza dei centri francesi, maturata in circa 20 anni di attività. Durante tutti questi anni, il sistema pubblico francese si è attivato nel coltivare una serie di relazioni tra i vari Centri orientativi e altri centri, enti e istituzioni, e ciò costituisce, a nostro parere, uno dei punti di forza della realtà francese.

I francesi hanno reso possibile, in questo modo, integrare le risorse, sia professionali sia economiche, al fine di:

- a) mettere la persona in grado di prendersi cura di se stessa permettendole di soddisfare i propri bisogni di base, sia quelli fisiologici sia quelli di sicurezza, attraverso interventi sanitari e finanziari;
- b) maturare una consapevolezza rispetto all'importanza di creare un proprio progetto di vita;
- c) offrire inoltre dei servizi rivolti alla soddisfazione dei bisogni di autorealizzazione, attraverso interventi orientativi più specifici.

Questo si traduce in un lungo percorso da offrire alla persona, considerata nella sua unicità rispetto ai bisogni da cui parte, e nella consapevolezza che il percorso di orientamento, costituisca un servizio da integrarsi ad altri al fine dello sviluppo di una reale autonomia della persona.

Oltre a questo, ci è parso molto pregnante la forte centratura dello Stato nella progettazione e realizzazione degli interventi, e la sua presenza costante durante la gestione dei servizi.

Abbiamo osservato, però, come i servizi orientativi parigini possiedano un "limite": l'attività di orientamento risente moltissimo delle scelte politiche che di volta in volta vengono fatte, e ciò si può ripercuotere nella reale libertà di scelta della persona davanti alla costruzione di un proprio progetto professionale. A parte questo, affermiamo in ogni modo il grande merito dei francesi nell'aver colto prima di tutto la grande importanza dell'orientamento alla persona, per la sua crescita individuale, ma anche per lo sviluppo sociale e culturale dell'intero Paese.

MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, Roma, CNOS-FAP, 2003, pp. 232.

Una delle indicazioni qualificanti l'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000 per l'attuazione delle disposizioni in materia di obbligo di frequenza delle attività formative (art. 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, paragrafo 1 "Assolvimento dell'obbligo formativo nella formazione professionale") è stata l'introduzione di misure di accompagnamento al lavoro: "I percorsi formativi devono assicurare misure di accompagnamento finalizzate a favorire l'inserimento professionale in relazione al contesto lavorativo locale" (paragrafo 1, comma 6).

Alla luce dell'Accordo, preceduto dall'approvazione della legge 144 del 1999, il CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale) e il CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale) hanno elaborato un progetto per l'obbligo formativo contenente delle linee guida di carattere generale, delle proposte di acquisizioni per l'area comune e per le competenze professionali, delle indicazioni per l'accreditamento e la qualità del servizio e dei supporti alle misure di personalizzazione quali l'accoglienza, l'orientamento e l'accompagnamento al lavoro.

Nella consapevolezza che l'accompagnamento all'inserimento lavorativo, inteso come un processo d'acquisizione di competenze metodologiche per attivare strategie d'entrata nel mondo del lavoro come lavoratore dipendente o lavoratore autonomo, è ancora oggi una realtà più "intuita" che

“compiutamente definita”, il presente volume mira a progettare un percorso di accompagnamento al lavoro dipendente da mettere a disposizione sia del formatore che dell'allievo per lo svolgimento di questo difficile compito.

L'accompagnamento al lavoro, insieme all'azione culturale e di prassi, rappresentano un'acquisizione recente. Acquisizione inoltre che non si comprende in tutta la sua portata se non si mette in relazione con il quadro evolutivo degli ultimi anni della formazione professionale, che è stata inserita in modo più determinato in una “integrazione sistemica” tra le politiche finalizzate allo sviluppo delle risorse umane, vale a dire l'orientamento, la formazione e le politiche attive del lavoro.

Per il momento, la presente ipotesi di lavoro si configura come un itinerario idealtipico. La sperimentazione del progetto permetterà di raccogliere tutte le elaborazioni procedurali e gli strumenti che, debitamente organizzati, creeranno le condizioni per scrivere un manuale o una guida operativa validata.

G. Malizia

SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002, pp. 414.

Risolutore strategico di problemi, leader culturale, persona che pratica il baratto o promotore? Come sono cambiate le definizioni dei ruoli e delle responsabilità del dirigente scolastico? Il volume, che si articola in cinque parti, ha lo scopo di proporre alcune riflessioni sulla scuola in generale e sulla figura del dirigente scolastico in particolare.

Nella prima parte del libro (“Verso una nuova teoria”), vengono presentate le diverse concezioni del dirigente scolastico. Le definizioni tradizionali si sono concentrate sui processi e sulle funzioni di natura amministrativa che consentono alle scuole di ottenere buoni risultati. Fin dal 1937 furono definiti elenchi di compiti e ruoli successivamente sostituiti da elenchi di competenze e abilità avanzate. Di recente si tende a definire il ruolo del dirigente scolastico in termini di risultati. L'approccio centrato sui risultati, poiché tende a definire l'efficacia più in termini di ciò che funziona che di ciò che è giusto, solleva questioni morali. La tendenza, allora, è quella di adottare un approccio centrato sui valori: “le assunzioni e le convinzioni che si presume siano importanti sono specificate e utilizzate come base per decidere cosa dovrebbero fare i dirigenti scolastici e gli altri” (pag. 8). L'approccio centrato sugli standard “costituisce il tentativo più recente di definire e di descrivere ciò che i dirigenti scolastici e altri amministratori della scuola dovrebbero fare” (pag. 13). Ma “gli standard non sono oggettivi, infatti rappresentano i giudizi di commissioni di esperti, di responsabili politici e altri” (pag. 13).

Di seguito, si analizzano studi sui dirigenti di scuole di successo. “Il lavoro che questi dirigenti svolgono è prossimo a ciò che gli stessi dirigenti sostengono che dovrebbero enfatizzare” (pag. 28). La loro idea di come le scuole debbano funzionare e le loro concezioni della teoria della gestione e della pratica di *leadership* sono in grado di espandere i concetti e le pratiche della teoria tradizionale della gestione. Benché riconosca i limiti, l'autore ritiene che la teoria tradizionale della gestione non sia inutile. Si dovrebbe imparare ad usarla nel modo più vantaggioso possibile: ha i suoi meriti e i suoi limiti ed è importante che i dirigenti scolastici ne conoscano la differenza. Per superare i limiti della gestione e della *leadership* tradizionali, si dovrà sviluppare una nuova teoria per la dirigenza scolastica che possa ispirare impegno e prestazioni straordinari. Nella costruzione di questa nuova e migliore teoria, molti dei principi della gestione tradizionale andranno ripensati, ampliati o capovolti e dovranno cambiare le nostre metafore sulla gestione, sulla *leadership* e sulla scuola. Si inserirà il “sistema di erogazione dell'istruzione” nella metafora più comprensiva e strategica della “comunità che apprende”. La scuola passa da organizzazione formale a comunità.

Uno dei temi principali di questo volume è l'importanza della cultura della scuola. Nella seconda parte del volume (“Fornire *leadership*”), viene esaminata “la *leadership* del dirigente scolastico come insieme di forze disponibili per migliorare e sostenere l'educazione di qualità” (pag. 114). Inoltre, vengono offerti suggerimenti su come i dirigenti scolastici possono usare tali forze. L'autore prende in esame le forze di *leadership*: la tecnica, l'umana, la simbolica e la

culturale e presenta le quattro strategie e tattiche di *leadership* che i dirigenti scolastici hanno a disposizione, ognuna delle quali è appropriata in momenti diversi nel corso dello sviluppo di una scuola efficace: per baratto, per costruzione, per unione e per legame.

Se si vuole che le situazioni diventino migliori dobbiamo imparare a cambiare il modo di gestire e guidare le scuole. Questo libro non offre le risposte ma può aiutare a trovarle.

La definizione del ruolo del dirigente scolastico è legata alla definizione della funzione assegnata alla scuola in generale. Il punto chiave sostenuto dall'autore è che la scuola è soprattutto una comunità di persone che si definisce per il fine che persegue: apprendere.

La terza parte ("Costruire comunità") inizia con la descrizione delle caratteristiche delle scuole di successo e vengono presentati elenchi di caratteristiche di efficacia. Si passa, poi, a sottolineare l'importanza, per la costruzione di una scuola di successo, della scoperta "del legame che esiste tra la capacità della scuola di sviluppare capitale sociale per tutti i suoi studenti e il loro conseguente impegno con la scuola, il loro comportamento come membri della scuola e le loro prestazioni scolastiche" (pag. 201).

La costruzione del capitale sociale nelle scuole dipende dal coltivare una comunità di pensiero che unisca le persone in modi speciali e le leghi ad un sistema di idee condiviso.

In questa parte del volume, l'autore introduce il concetto di "mondo vitale" ed esamina come gli standard possano aiutare od ostacolare lo sviluppo del carattere di una scuola.

La quarta parte ("Lo sviluppo delle risorse umane") inizia riconoscendo il legame tra l'apprendimento dell'insegnante e il miglioramento della scuola. Si sottolinea l'importanza dello sviluppo dell'insegnante per il successo scolastico. È evidente il legame tra la motivazione e l'impegno degli insegnanti e il miglioramento e l'istruzione efficace ma, la ricerca sulla motivazione soffre a causa delle politiche scolastiche e burocratiche, dei sistemi gestionali, degli standard e delle valutazioni "che si adattano a qualsiasi situazione" imposti dall'alto.

Sebbene molti cambiamenti siano stati introdotti nelle scuole degli Stati Uniti e del Canada, sebbene sembri che la scuola stia lavorando in modo diverso e sebbene si noti un certo miglioramento nell'apprendimento, cambiamenti reali arrivano a fatica. Vengono illustrate le ragioni del fallimento del tentativo di miglioramento della scuola.

Tutto il volume invita a porre una serie di interrogativi. Nella parte quinta ("La dimensione morale"), l'autore conclude puntualizzando come i concetti presentati non garantiscano che andranno bene per tutti i contesti.

Il grande pregio del volume sta nel non trascurare di prendere in considerazione, esplicitandoli, tutti i numerosi problemi che la scuola oggi deve affrontare. La riflessione è costruita sulla base di una pratica riflessiva: nel definire gli scopi, i fini e gli obiettivi della scuola e nello stabilire le funzioni, i ruoli e i compiti del dirigente scolastico possiamo assumere il "punto di vista mentale" che colloca l'oggetto di riflessione all'interno di una realtà dinamica, fluida, turbolenta.

In tutto il volume, la cui lettura è consigliata agli stessi dirigenti scolastici ma anche ad insegnanti, a studiosi dell'educazione, a responsabili delle politiche scolastiche, i lettori troveranno una serie di schede di rilevazione e di questionari il cui scopo è aiutare a sollevare e chiarire le questioni, a stimolare la riflessione e ad offrire una base per la discussione di concetti e di idee.

C. Madaghiele

BOTTA B. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi lavorativi e formativi*, Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 388.

Nei paesi industrializzati stanno cambiando notevolmente "gli scenari" in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata dall'internazionalizzazione della imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo.

lismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità. In particolare, c'è chi afferma che la competitività dell'economia come l'occupazione, ma anche la realizzazione personale dei cittadini europei, non poggiano e non poggeranno più principalmente sulla produzione dei beni materiali; la vera ricchezza è ormai legata alla produzione e alla diffusione della conoscenza e dipende soprattutto dai risultati che otterremo in materia di ricerca, istruzione e formazione, oltre che dalla nostra capacità di promuovere l'informazione.

Un fattore fondamentale di tali cambiamenti è dato dall'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione. Queste sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale come il controllo di processo o l'innovazione. Esse creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i compiti e perché restringono le possibilità di lavoro. In una prospettiva più ampia e in positivo le nuove tecnologie hanno introdotto l'umanità nella fase della comunicazione universale in quanto le informazioni possono essere messe a disposizione in tempo reale in qualsiasi punto della terra e l'interattività consente di trasmettere conoscenze e di dialogare senza limiti di distanza o di tempo.

L'indagine di cui il volume presenta i risultati principali ha avuto origine dall'esigenza di approfondire le conseguenze di un'utilizzazione generalizzata dell'*e-learning* in ambito formativo e lavorativo. Essa si presenta come un contributo alla definizione dei caratteri, degli obiettivi e delle metodologie che contraddistinguono l'apprendimento elettronico in un momento in cui si verifica una sua progressiva e inarrestabile diffusione, soprattutto in seguito all'affermarsi della banda larga che sta facilitando enormemente l'accesso ad Internet.

Anche il variegato mondo della formazione professionale e della scuola è interessato ai processi di cambiamento in atto, sia perché ha bisogno di attrezzarsi adeguatamente per dare una risposta alle richieste di nuove competenze provenienti dal mondo del lavoro, con particolare riguardo a quelle di base, sia perché esso stesso ha l'esigenza di rafforzarsi sul piano culturale per fare fronte alle nuove sfide, in particolare quella dell'apprendimento per tutta la vita.

Lo studio ha preso in esame le più importanti questioni che l'uso dell'*e-learning* pone. Esse vengono affrontate sulla base di una informazione ampia e con spirito critico. Interessanti sono anche le proposte che sono avanzate per risolvere i molti problemi che l'apprendimento elettronico suscita.

G. Malizia