

# RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE  
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE  
PROFESSIONALE

Anno 21 - n. 2 Maggio-Agosto 2005

## RICORDANDO GIOVANNI PAOLO II

*La FP è strumento educativo prezioso per trasmettere la visione cristiana della vita e del lavoro*

3

## EDITORIALE

7

## STUDI

MALIZIA GUGLIELMO - NICOLI DARIO

*Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento*

25

### Approfondimenti

BERTAGNA GIUSEPPE

*Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso*

51

COLASANTO MICHELE

*La formazione professionale iniziale in Italia: un futuro da riconquistare?*

100

CHIOSSO GIORGIO

*Una storia all'insegna dello sciolacentrismo*

108

BECCIU MARIO - COLASANTI ANNA RITA <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: le risposte della riforma all'adolescente di oggi</i>	117
NANNI CARLO <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: riflessioni pedagogiche</i>	137
PELLEREY MICHELE <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici</i>	153
NICOLI DARIO <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa</i>	164
TACCONI GIUSEPPE <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: l'insegnamento della religione cattolica nel sistema dell'istruzione e formazione professionale</i>	182
PUGLIESE SILVIO <i>Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: impatti organizzativi e gestionali sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale</i>	197
MALIZIA GUGLIELMO <i>L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio</i>	208

#### **SCHEDARIO: Rapporti / Libri**

MALIZIA GUGLIELMO <i>5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Identikit dell'adolescente</i>	225
MION RENATO <i>L'Italia e l'Europa alla sfida dell'immigrazione. XIV Rapporto della Caritas-Migrantes sull'immigrazione</i>	231

## RICORDANDO GIOVANNI PAOLO II

*02.04.05: Morte del Papa, Giovanni Paolo II*

A ricordo di Giovanni Paolo II, riportiamo il messaggio che ha rivolto, nell'Aula Paolo VI, agli operatori CONFAP, ENAIP-ACLI, INIPA-Coldiretti, IAL-CISL e a quanti a vario titolo impegnati nella formazione professionale, in occasione del convegno organizzato dalla CONFAP per celebrare il centenario della *"Rerum novarum"* (Roma, 30 novembre - 1° dicembre 1990).

### **La FP è strumento educativo prezioso per trasmettere la visione cristiana della vita e del lavoro**

Carissimi Fratelli e Sorelle,

1. Sono lieto di porgere il mio affettuoso saluto a tutti voi, riuniti a Roma per il Convegno Nazionale *"Solidarietà Sociale e Formazione Professionale nel centenario della Rerum novarum"*, durante il quale avete avuto modo di approfondire le ragioni spirituali e culturali che vi spingono a rinnovare il vostro impegno educativo.

Sono particolarmente grato a Mons. Santo Quadri, Presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro della CEI, che ha avviato un programma ricco di iniziative per celebrare significativamente il centenario della *"Rerum novarum"*, un documento fondamentale per lo sviluppo della dottrina e della pastorale sociale della Chiesa nel nostro tempo.

L'odierno contesto storico è molto diverso da quello a cui faceva riferimento la *"Rerum novarum"*, ma non sono meno impegnativi, per le coscienze di tutti

i cristiani e per l'intero genere umano, i problemi e le sfide che ci vengono dalle circostanze del momento presente.

Abbiamo il compito di mettere in esse il lievito del Vangelo, per orientarle al progetto divino sull'uomo e sul creato. Confido nel vostro impegno formativo, motivato e sostenuto dall'ispirazione evangelica, con riferimento alla dottrina sociale della Chiesa, per la crescita umana e spirituale dei lavoratori, specialmente dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro.

Voi certamente li formerete ad una concezione cristiana della società e del lavoro, contemperando il loro inserimento nelle attività produttive con lo sviluppo delle loro risorse morali e spirituali, in modo che la loro vita sia vissuta con la dovuta dignità.

2. Dall'attuale complessità delle esperienze del lavoro emergono esigenze sempre più forti di un recupero e di una riscoperta del significato umano del lavoro, in primo luogo del suo valore spirituale e morale.

Quanto più si diversificano i luoghi delle esperienze umane, tanto più aumentano le difficoltà degli uomini del nostro tempo a ricondurre ad unità di senso le varie esperienze che essi fanno nei diversi luoghi, dove la loro vita sociale e lavorativa si sviluppa. L'unico senso unitario spesso viene dato, purtroppo, da interessi di tipo esclusivamente materiale; ciò spiega perché il lavoro non viene considerato luogo e mezzo di perfezionamento della propria personalità, ma viene svuotato del suo valore intrinseco.

È una situazione, questa, che richiede un'accurata analisi circa i tempi, i modi, i luoghi e i prodotti del lavoro umano nella società del benessere, per comprenderne i disagi, le inquietudini, le ingiustizie, e, quel che più conta, le speranze soffocate e che fanno esplodere le contraddizioni della concezione materialistica ed economicistica.

3. Dalla "*Rerum novarum*" ad oggi la dottrina sociale della Chiesa ha sempre riproposto il valore del lavoro a partire dal valore dell'uomo: il lavoro, cioè, non consiste in un rapporto esclusivo con le cose, ma prende significato dal fatto che, attraverso l'agire sulle cose, contribuisce in maniera determinata alla realizzazione della persona ed alimenta rapporti di solidarietà tra gli uomini e degli uomini con il creato.

Una nuova cultura del lavoro è possibile a partire dalla riscoperta di questo significato integrale del lavoro, che ho proposto nella Lettera Enciclica *Laborem exercens*, distinguendo tra senso oggettivo e senso soggettivo del lavoro.

L'uomo lavoratore è, nella prospettiva cristiana, un collaboratore della creazione, un realizzatore del piano di Dio.

I cristiani, dunque, ricchi della propria fede, animati dalla loro speranza, testimoni di carità, possono portare una consapevolezza e una coscienza nuova, anche se antica, nel lavoro e nella sua collocazione all'interno della vita sociale, coltivando e approfondendo le loro competenze, mossi dallo Spirito che è principio di vita.

In questa prospettiva la formazione professionale appare uno strumento educativo prezioso per la trasmissione e la diffusione della visione cristiana

della vita e del lavoro; richiede la generosa disponibilità di quanti vi operano; esige la collaborazione delle famiglie, l'attenzione degli imprenditori, e l'impegno pastorale delle diocesi e delle parrocchie.

Il vostro servizio formativo non può limitarsi a fornire delle qualifiche tecniche; deve coltivare, insieme alle competenze professionali, le virtù del lavoratore, che rendono i vostri allievi uomini preparati e responsabili, cristiani ricchi di doti morali, spirituali e religiose, capaci di affrontare l'esperienza del lavoro come scelta vocazionale volta a costruire insieme la dimora terrena degli uomini, senza mai perdere di vista la chiamata definitiva ed eterna.

4. Auspico che all'impegno dei vostri Enti sia sempre riservata congrua attenzione, sia da parte dell'iniziativa privata che da parte delle pubbliche istituzioni, a cui compete la funzione di sostegno, di disciplina e di complemento delle vostre attività.

Ben a proposito avete affrontato le problematiche connesse all'impegno di formazione professionale nell'orizzonte della solidarietà.

I giovani che la società emargina, compresi i numerosissimi immigrati e quelli che sono schiavi di pericolose devianze, devono essere inoltrati sulla strada del lavoro, affinché il valore della loro umanità venga promosso e rispettato.

La formazione professionale è, inoltre, un efficacissimo strumento per la cooperazione tra Paesi ricchi e Paesi poveri.

Colgo volentieri l'occasione di questo incontro per esortarvi a perseverare generosamente nel vostro impegno di educatori. Vi accompagno con l'affetto e con la preghiera, affinché il Signore avvalori i vostri propositi e li renda fecondi di frutti di bene, e di cuore vi imparto l'Apostolica Benedizione.

*Joannes Paulus II*

*Il 27 maggio 2005 il Consiglio dei Ministri ha approvato, in prima lettura, lo "Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53".*

*Tra i Decreti legislativi di attuazione della Legge 53/03 (Riforma Moratti), questo era certamente il più atteso, data la sua valenza strategica. Insieme a quello riguardante la "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53", già definitivamente approvato, infatti, concorre ad attuare la riforma nelle sue caratteristiche più innovative e strutturali in quanto definisce i lineamenti dei sottosistemi dei licei e dell'istruzione e formazione professionale.*

*Agendo diversamente rispetto alla prassi adottata per i precedenti Decreti attuativi, il Ministro Letizia Moratti, il 13 gennaio 2005, presentando la bozza di "Schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali di prestazione relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", ha sollecitato il confronto con le Parti sociali, le Regioni, le forze politiche, gli Ordini professionali, le Associazioni degli insegnanti, dei genitori e degli studenti.*

*Il dibattito che ne è seguito è durato circa cinque mesi ed ha portato ad una prima sintesi politica di riforma formulata nel Decreto approvato, come ricordato, il 27 maggio 2005.*

*Il provvedimento dovrà acquisire l'intesa delle Regioni sulle parti di loro competenza e il parere delle Commissioni parlamentari Cultura della Camera e del Senato, prima di essere approvato in via definitiva. L'iter dovrebbe concludersi entro il 17 ottobre 2005, ultima data utile per portare a termine la riforma (in quanto il Ministro aveva ottenuto dal Parlamento che l'approvazione di questo Decreto fosse differita di sei mesi rispetto alla prevista scadenza entro i due anni dall'approvazione delle legge 53/03, cioè entro il mese di marzo 2005).*

*Questo Decreto legislativo, se approvato in via definitiva, permetterà l'avvio nel 2006-2007 "della prima classe del primo biennio dei percorsi liceali" e il "primo anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale".*



*procedendo così al passaggio graduale al nuovo ordinamento (art. 27 dello schema di Decreto legislativo).*

*La rivista "Rassegna CNOS" ha scelto, a partire dall'anno 2005, di seguire con particolare attenzione lo sviluppo del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale. Il Decreto legislativo oggetto del presente numero permette, quindi, una prima riflessione su questo tema.*

*La sua approvazione in Consiglio dei Ministri ha dato a tutte le forze culturali, politiche, sindacali e della società civile la possibilità di esprimersi e proporre proprie valutazioni. "La scuola secondaria punta sui Licei"; "Dieci ostacoli per le nuove superiori"; "L'illusione dei venti licei"; "Doppio canale con più critiche che consensi"; "L'istruzione professionale in B"; "Formazione professionale in alto mare"... sono solo alcune delle molteplici reazioni apparse sulle testate nei giorni successivi all'approvazione da parte del Consiglio dei Ministri.*

*Il presente numero monografico della rivista, tutto dedicato a questo Decreto legislativo, evidenzia riflessioni sia di carattere generale riguardante l'intero ordinamento del secondo ciclo, sia di carattere più puntuale circa il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale: di questo ultimo, soprattutto, si cercherà di coglierne gli aspetti positivi, segnalare le criticità e suggerire misure di accompagnamento per promuoverne la progressiva affermazione.*

### **Un dibattito sulla riforma della scuola e della formazione professionale italiana ormai "decennale"**

*Non pochi, tra quanti operano nell'uno o nell'altro sottosistema, auspicano che il decreto sia approvato perché si porti a graduale "sperimentazione" o "attuazione" un modello ordinamentale ed organizzativo di sistema educativo che è il frutto – anche se diversamente valutato – di un dibattito sviluppatosi all'insegna della riforme urgenti in Italia ormai da un decennio, un tempo piuttosto lungo nel quale tutti avrebbero dovuto esprimere pareri e formulare proposte.*

*A parere di questi, si provocherebbero solo disorientamenti nei giovani e nelle famiglie se altri anni fossero sprecati a discutere su ulteriori modelli, senza agganciarli a prassi, pur perfettibili, che si stanno diffondendo e consolidando nel nostro Paese e ciò con particolare riferimento al sottosistema di istruzione e formazione professionale.*

*Un "clima di riforme perenni" che genera "continui annunci di cambiamento", – si interrogano gli estensori del Rapporto Censis 2004 – quale impatto può produrre sulla pubblica opinione e sulle scelte delle famiglie e degli studenti? Una prolungata mancanza di riferimenti stabili circa l'ordinamento complessivo del sistema educativo, può "influire in modo*



*distorcete sul processo decisionale preliminare alla scelta del percorso formativo con risvolti non solo personali, ma anche sociali all'interno del più ampio processo di costruzione e sviluppo del capitale umano del paese e con effetti destabilizzanti per il complessivo sistema di istruzione e formazione" (CENSIS, 38° Rapporto sulla situazione sociale del Paese, 2004, p. 108).*

*Due legislature sono state impegnate per formulare globali progetti di riforma. Il dibattito si è concentrato maggiormente sulla scuola e, in particolare, sulla scuola secondaria di II grado, dal momento che su questo segmento erano falliti tutti i progetti di riforma formulati sin dagli anni Settanta del secolo trascorso ed è questo segmento che assorbe quasi il 95% della popolazione giovanile. Ma anche il sistema della formazione professionale è stato oggetto, a sua volta, di altrettanti processi riformatori che lo hanno portato, dopo decenni di totale separazione, ad un progressivo avvicinamento e interazione con il mondo scolastico fino a trovare la sua collocazione all'interno delle riforme (la legge 30/00 prima e, soprattutto la legge 53/03, poi). Da rilevare che sui progetti di riforma del sistema educativo si sono inserite recentemente le riforme della Costituzione. Inoltre, mentre è ancora da perfezionare la prima riforma costituzionale (L. cost. 18 ottobre 2001, n. 3), l'attuale legislatura ne ha in cantiere una seconda (devolution) che in parte interviene a modificare anche la precedente.*

*Un "combinato" dei dibattiti e dei progetti di riforme della Costituzione e del sistema educativo trova una nuova sintesi nella Legge 53/03 e nel Decreto legislativo sul secondo ciclo. Questo ultimo provvedimento, infatti, accogliendo sostanzialmente le innovazioni sancite dal Titolo V della Costituzione e dalla sentenza n. 13/04 della Corte Costituzionale (relativa al rispetto degli ambiti di competenza delle Regioni), limita i propri interventi a disciplinare gli aspetti ordinamentali del sistema educativo (percorsi liceali e livelli essenziali delle prestazioni per l'istruzione e formazione professionale), rimandando le scelte organizzative e gestionali alle competenze delle Regioni. Stato, Regioni, Enti periferici e Istituzioni autonome saranno chiamati, ciascuno secondo la propria competenza, a contribuire al governo di tutto il sistema educativo che, comunque, resta unitario nelle finalità educative, culturali e professionali, pur essendo distinto nelle sue articolazioni. Negli articoli del Decreto, infatti, viene superata la concezione dicotomica del sistema educativo, eco di un dibattito iniziato dopo la riforma del Titolo V e continuato nella elaborazione delle ipotesi ordinamentali della Legge 53/03: licei e/o Istituti tecnici allo Stato, ad esempio, e Istituti professionali alle Regioni.*

*Nell'attuale testo del Decreto legislativo si prefigura, invece, un ordinamento "federale" che può rappresentare, se condiviso e sancito, una inversione di tendenza rispetto al centralismo del modello precedente.*

*Tra i vari soggetti istituzionali, un ruolo decisivo lo giocheranno le Regioni. In tale contesto innovativo, quali linee strategiche si dovranno elaborare in sede di Conferenza Unificata? Di quali proposte si faranno portatrici per*

*siglare quegli accordi, previsti nel Decreto, che daranno la dimensione "nazionale" ai percorsi almeno quadriennali del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale? Quale peso avranno le diverse situazioni della formazione professionale nelle Regioni, nell'avvio di questo sottosistema? La sua applicazione sarà contemporanea in tutte le Regioni o a più velocità?*

### **La Formazione Professionale nei programmi elettorali delle coalizioni per le elezioni amministrative del 3-4 aprile 2005**

*Di fronte alla nuova collocazione nel bipolarismo italiano, che le Amministrazioni regionali hanno assunto in seguito ai risultati ottenuti nelle elezioni del 3-4 aprile scorso, si poteva pensare che una particolare influenza sul voto potesse derivare anche da quanto era stato elaborato e propagandato dai diversi schieramenti partitici su alcune materie specifiche.*

*Tra queste "materie", sembrava che un ambito particolarmente innovativo come quello attinente alle riforme del sistema educativo di istruzione e formazione professionale potesse costituire, anche alla luce delle ampie competenze attribuite alle Regioni dal nuovo Titolo V della Costituzione, un'area inedita per precisare obiettivi operativi e strategici che le nuove Amministrazioni regionali intendono adottare, utili a delineare una agenda di lavoro diversificata e rispondente agli obiettivi del rispettivo schieramento di centro-destra e di centro-sinistra.*

*Purtroppo, visitando i diversi programmi elettorali sui siti Internet predisposti dalle singole Regioni in materia di riforme del sistema educativo di istruzione e formazione professionale nonché del mercato del lavoro, si può concordare con quanto veniva posto in premessa al programma elettorale dallo schieramento di centro-destra nel sito della Regione Emilia-Romagna, là dove si avvertono le elettrici e gli elettori che "talvolta la scrittura di un programma elettorale è un esercizio fatto senza una convinzione sincera. Tutti dicono che i programmi sono importanti ma di fatto spesso li considerano pezzi di carta che quasi nessuno legge in modo approfondito".*

*Tuttavia, pur sulla scorta di tale avvertenza, di questi "pezzi di carta" risulta scarsissima traccia nei programmi elettorali, constatando così una generale latitanza dei vari schieramenti nel delineare strategie e politiche innovative, sulla base delle nuove competenze regionali attribuite dalla riforma costituzionale (Legge 3/2001), in ordine soprattutto all'avvio del nuovo sottosistema di istruzione e di formazione professionale attraverso l'offerta di percorsi sperimentali di formazione professionale iniziale, previsti dalla Legge 53/2003 per i giovani in possesso del diploma del 1° ciclo. Limitando la nostra ricognizione alle scelte strategiche collegate all'offerta di percorsi sperimentali triennali, si può delineare, in un quadro sintetico, una duplice configurazione:*

*1 - nelle Regioni del Centro Nord:*

- a) i programmi elettorali del centro-destra in Lombardia, Veneto, Piemonte e Liguria evidenziano l'esigenza di continuare e potenziare l'offerta di percorsi sperimentali triennali rispondenti a modalità di apprendimento, a stili cognitivi e a bisogni formativi diversificati, rilevando però la difficoltà di reperire risorse economiche certe ed adeguate a corrispondere all'aumento delle richieste di tali percorsi da parte delle famiglie e dei giovani;
- b) la posizione del centro-sinistra in Emilia-Romagna, Toscana, Marche e Umbria prende le distanze dalla riforma Moratti, rilevando precocità delle scelte che consolidano la stratificazione sociale delle fasce più deboli, con dispersione di risorse umane ed economiche a favore di soggetti privati. Si confermano le scelte della riforma Berlinguer, con obbligo scolastico fino al 15° anno di età e successivo obbligo formativo con percorsi perlopiù integrati con il sistema scolastico.

*2 - nelle Regioni del Centro-Sud (escluse le Isole dalla competizione elettorale):*

- a) i programmi elettorali del centro-destra del Lazio e della Puglia rilevano prevalentemente le opportunità offerte dal sistema integrato scuola-formazione professionale, dove risulta alquanto generica la scelta di strategie riferite alle sperimentazioni dei percorsi triennali di formazione professionale e sostanzialmente disatteso l'impegno ad assumere le nuove competenze attribuite dalla riforma costituzionale;
- b) la posizione del centro-sinistra delle Regioni Campania, Basilicata e Calabria risulta ancora una volta condizionata da un sistema di formazione professionale presente prevalentemente nelle filiere della formazione professionale superiore e continua, con isole residuali in quella iniziale.

*Se dall'operazione di ricognizione dei programmi elettorali risultano evidentemente scarsi gli indicatori innovativi e strategici degli impegni delle Regioni in ordine alle riforme del sistema di istruzione e di formazione professionale, bisogna tuttavia sottolineare che la recente approvazione da parte del Consiglio dei Ministri dello Schema di Decreto legislativo sul secondo ciclo costituisce, al di là di legittime valutazioni di merito, un quadro di riferimento istituzionale con cui dovranno misurarsi le scelte da assumere o da rivisitare da parte di ciascuna Regione e del relativo coordinamento a livello nazionale.*

***Il sottosistema dell'Istruzione e della formazione professionale nello schema del Decreto legislativo sul secondo ciclo***

*Rimandando ai commenti e agli approfondimenti specifici dei temi affrontati in questo numero della Rivista, sembra opportuno*

*evidenziare subito importanti considerazioni di fondo: i caratteri peculiari del sottosistema così come delineato nel Decreto legislativo e le principali misure da adottare per il suo graduale avvio di applicazione.*

*Ha certamente un fondamento reale l'affermazione di quanti sostengono la necessità che si debba istituzionalizzare un vero sottosistema di istruzione e formazione professionale anche in Italia e che questo non debba risultare dal solo assemblaggio di attività formative attualmente svolte da istituzioni che fanno riferimento ad eventuali Istituti tecnici, Istituti professionali di Stato o Centri di formazione professionale. Minor consistenza sembra invece avere l'affermazione di chi sostiene che lo schema del Decreto legislativo sul secondo ciclo sancisca regole e normative destinate ad un sottosistema astratto, una "scatola vuota": ciò sulla base di alcune ragioni che si esplicitano qui di seguito.*

*Una comprensione corretta del testo rimanda, innanzitutto, ancora una volta, alla recente riforma costituzionale. Il Decreto legislativo, infatti, segna il passaggio innovativo dalla scuola di Stato alla scuola della Repubblica, o, per usare le espressioni della riforma Moratti, al sistema educativo di istruzione e di formazione della Repubblica.*

*Nello schema del provvedimento che si sta analizzando, il sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale è delineato soprattutto nel Capo I (articolo 1) e nel Capo III (articoli 15-22).*

*Nel testo del Decreto, il sottosistema è tutt'altro che un canale separato e chiuso rispetto a quello dei Licei; esso appartiene – secondo il Capo I – a pieno titolo al complessivo sistema educativo di istruzione e di formazione in quanto la sua configurazione trova:*

- l'unitarietà nel Profilo educativo, culturale e professionale, nelle finalità comuni dei percorsi del secondo ciclo, nell'alternanza resa possibile ad entrambi i sottosistemi, nell'estensione dell'autonomia alle istituzioni formative, nei possibili passaggi da un sottosistema all'altro;*
- gli elementi di sistema nei livelli essenziali delle prestazioni garantiti dallo Stato;*
- la capacità progettuale e programmatoria nell'autonomia delle istituzioni scolastiche o formative;*
- la progressione, fondamento per una formazione per tutto l'arco della vita, nelle possibilità date ai giovani e alle famiglie della scelta iniziale e delle possibili frequenze in filiere superiori, dopo l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione;*
- l'inserimento della formazione professionale iniziale nel sistema educativo per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (D. Lgs. n. 76/05).*

*Il Capo III concorre ad esplicitare gli elementi che caratterizzano il sottosistema, mediante l'elenco (il Decreto pare scegliere una strada solo elencativa) dei livelli essenziali delle prestazioni cui le Regioni devono attenersi. Esso si fonda sulla domanda degli allievi e delle famiglie cui corrisponde, per iniziativa delle Regioni, un'offerta professionalizzante, personalizzata, di varia durata, certificata, erogata da istituzioni formative appositamente accreditate e valutata da un sistema nazionale.*

*A rafforzamento della sua configurazione, va annotato che ci sono altri aspetti del sottosistema che le Regioni, in accordo con lo Stato o in Conferenza Unificata, devono ancora approvare. Tra questi, due riguardano l'offerta formativa e il soggetto erogatore (la definizione degli standard minimi formativi relativi alle competenze professionali e gli standard minimi relativi alle istituzioni formative); altri due, invece, concorrono a rafforzare l'unitarietà e la continuità verticale del sottosistema (la corrispondenza tra i crediti scolastici e i crediti formativi e l'aggancio della formazione professionale iniziale con quella superiore).*

*Fin qui si è fatto riferimento al testo del Decreto legislativo.*

*Per una valutazione complessiva si possono evidenziare due ordini di considerazioni sulla cui base si può affermare che questo sottosistema non parte da zero: le prime riflessioni rimandano al progressivo sviluppo compiuto dalla Formazione professionale nelle recenti sperimentazioni avviate nelle Regioni a seguito dell'Accordo quadro 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 (Conferenza Unificata del 19 giugno 2003); le altre sono legate alla proposta del campo formativo, indicato nel Decreto legislativo.*

*Molto è stato scritto, anche in questa Rivista, sulle sperimentazioni dei percorsi formativi triennali avviati nelle Regioni. Pur in attesa di una riflessione più approfondita, anche attraverso analisi desunte da monitoraggi nazionali e regionali in corso, gli aspetti positivi emergenti sembrano:*

- *il successo della proposta, sottolineato dalla domanda crescente dei giovani, molto superiore all'offerta formativa erogata (circa 3.500 proposte di percorso; oltre 62.000 giovani, secondo fonte MIUR 2005);*
- *l'equilibrio raggiunto nella formulazione del percorso formativo tra l'area professionale legata al mondo del lavoro (che ne costituisce la risorsa principale anche sotto il profilo della epistemologia pedagogica e della metodologia didattica) e l'area più propriamente legata agli aspetti della cittadinanza;*
- *il disegno dell'offerta formativa che passa dal modello organizzato attorno alle qualifiche professionali a quello organizzato per repertori di profili collocati in aree professionali;*

- *la dotazione di alcune caratteristiche comuni ai percorsi che prefigurano il sistema nazionale: la durata, l'asse specifico dei contenuti, la personalizzazione, le misure di accomunamento a monte e a valle del percorso, gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi.*

*Tuttavia, due sono gli aspetti più critici che meritano un'attenzione particolare, alla luce delle esperienze in atto:*

- *la perdurante mancanza della definizione degli standard formativi professionali e, di conseguenza, la mancanza di un progetto organico di percorso professionalizzante;*
- *la molteplicità delle soluzioni date al problema della titolarità dei soggetti erogatori dell'offerta, nonché la gestione dei saperi minimi delle competenze di base e trasversali.*

*La diversità delle soluzioni adottate dalle Regioni hanno fatto emergere differenti modelli organizzativi, riconducibili sostanzialmente a due:*

- *il modello "puro", dove si è lasciata la piena titolarità della proposta al CFP;*
- *il modello "integrato", dove la titolarità del percorso e la gestione delle attività formative di base sono state affidate all'istituzione scolastica, lasciando al CFP la parte professionalizzante.*

*Ovviamente, considerare il modello organizzativo una variabile indipendente dal percorso formativo crea gli spazi per dare origine a equivoci quali il dualismo pedagogico o lo svuotamento della componente professionalizzante del percorso. La prassi del dualismo pedagogico, che si basa sul mero assemblaggio di interventi erogati da istituzioni distinte per finalità e strategie, si riflette per lo più in atteggiamenti di passività, se non di rifiuto, da parte di quei destinatari che hanno optato per proposte formative diverse da quelle scolastiche. Anche una eccessiva accentuazione dell'area culturale, invocata per facilitare gli eventuali passaggi al sistema scolastico o per garantire la dimensione culturale propria della scuola o orientativa, porta ad omologare la formazione professionale iniziale attuale e il sottosistema dell'istruzione e formazione professionale futura al modello scolastico e a riproporre per il sistema educativo italiano gli stessi effetti negativi che si sono verificati negli anni Novanta del secolo scorso con l'istruzione professionale, quando questa, anziché scommettere sul suo rinnovamento nel segno della cultura del lavoro, ha optato per la "liceizzazione", de-professionalizzandosi e allontanandosi così progressivamente dal mondo della formazione professionale. L'intendere la "pari dignità" dei sottosistemi in termini di "omologazione" scolastica, in altre parole, produce due effetti negativi simultanei: concorre all'abbassamento del livello dell'ambiente scolastico da una parte e alla demotivazione di quelli "obbligati", d'altra, destinati, per lo più, ad incrementare le statistiche degli*

*abbandoni. Una lettura oggettiva della legge 9/99 (relativa all'obbligo scolastico) porta inevitabilmente a queste conclusioni.*

*Pur in presenza di queste criticità, che emergono dalle prime analisi delle sperimentazioni, si può ritenere che queste ultime costituiscano una buona base di avvio del sottosistema.*

*La proposta del "campus" (art. 1, comma 14), a differenza dei percorsi triennali, è, invece, una opportunità, una strategia inedita e tutta da realizzare, anche se in Italia si vanno segnalando esperienze che si avvicinano a questo modello.*

*In sostanza, si tratta di una proposta per assicurare un sistema di offerta territoriale che consenta di delineare un campo formativo in cui i diversi attori possano cooperare – ognuno nel proprio ambito di azione – al fine di qualificare in modo continuativo l'insieme delle attività poste in atto: percorsi liceali, percorsi triennali / quadriennali di istruzione e formazione professionale, formazione superiore, servizio di orientamento, azioni di recupero, misure di accompagnamento, ecc. Si coglie, in questa prospettiva, la rilevanza del territorio come contesto ma pure come sistema di relazioni che favoriscono un'assunzione di responsabilità di tutti gli attori operanti, uniti nella finalità educativa e in rete nell'erogazione delle varie attività formative. Pur in presenza di una prima ipotesi contenuta nel Decreto legislativo che, purtroppo, limita l'iniziativa del campus al sottosistema dei licei e la decretazione dei conseguenti centri polivalenti ai soli provvedimenti ministeriali, il dibattito su questo modello è ancora aperto. Quali scelte verranno adottate?*

*C'è chi segnala il pericolo che il campo formativo sia ridotto ad un automatico e materiale ampliamento dell'offerta formativa da parte delle istituzioni scolastiche, invocata dai vantaggi della maggiore utilizzazione delle risorse umane e strumentali. Più corretta, invece, sarebbe la formulazione di una norma che prefiguri il campo formativo come luogo territoriale in cui si attua l'unitarietà del sistema educativo e la pluralità delle offerte formative erogate dalle varie istituzioni (scolastiche e formative) adottando la strategia della rete. Un leale sistema di relazioni porterebbe a significativi vantaggi quali il confronto e l'arricchimento delle diverse pratiche pedagogiche e didattiche, la razionalizzazione e la differenziazione dell'offerta formativa, in risposta alla diversità degli apprendimenti e, soprattutto, una efficace azione di orientamento e tutorato per tutti gli allievi che, protagonisti del proprio progetto formativo, lo realizzano attraverso l'assunzione di impegni gradualmente, coerenti con le proprie attitudini e in risposta agli stimoli offerti dai percorsi formativi.*

#### **Un sottosistema che nasce "piccolo" ma può "crescere"**

*È pressoché unanime il giudizio sull'ordinamento complessivo fatto proprio dallo schema del Decreto legislativo, tenendo conto dei diversi interessi in campo: esso ha perso la scommessa della pari dignità tra i due sottosistemi. Va tenuta presente, tuttavia, la sua portata ordinamentale,*

*ardua e dai tempi lunghi nella sua attuazione, soprattutto per l'assetto istituzionale consolidato nel nostro Paese.*

*Il Decreto legislativo, tuttavia, pone le condizioni perché il sottosistema di istruzione e di formazione professionale cresca. Occorrono però, almeno in questa prima fase di avvio, apposite misure di accompagnamento. Tre sembrano le più importanti.*

*1 - È auspicabile, innanzitutto, che le Regioni si impegnino a correggere progressivamente lo squilibrio tra i due sottosistemi, adottando apposite iniziative. Ciò sembra possibile se si adottano misure che vanno nella direzione di un sottosistema articolato e capace di catturare utenze complesse e diversificate: da una parte l'ancoraggio alla formazione superiore, che sarà un incentivo per la motivazione e la volontà di apprendere, dall'altra l'adozione di specifiche metodologie e la differenziazione delle offerte che lo renderanno attento ad intercettare anche utenze più difficili, notoriamente "allergiche" alle proposte squisitamente scolastiche. Si tratta di dare vita, dunque, a un sistema flessibile e articolato con proposte di percorsi triennali - quadriennali autonomi, di percorsi co-progettati e/o integrati con il sistema scolastico, di specifici percorsi per fasce particolari, di laboratori di recupero, ecc., un sistema che reclama, però, risorse umane qualificate e stabili.*

*Partendo dalla lettura obiettiva delle esperienze concrete, è da ritenere che il ricorso a percorsi integrati sia una delle modalità che le istituzioni scolastiche e formative possono adottare per fronteggiare specifiche situazioni. Tutto ciò sortirà effetti positivi a condizione che l'integrazione dei percorsi venga adottata, in piena autonomia, dalle istituzioni scolastiche e formative e non imposta dall'alto, sia essa una imposizione nazionale o regionale.*

*2 - Un sottosistema, in secondo luogo, è "nazionale" nella misura in cui anche le Istituzioni preposte a livello nazionale ne sostengono la crescita mediante un fondo economico che accompagni i flussi della domanda dei giovani e delle famiglie. Fino a questo momento le sperimentazioni hanno potuto beneficiare di risorse legate ancora alle dotazioni previste per l'obbligo di frequenza di attività formative nelle tre distinte modalità: nel sistema di istruzione scolastica, nel sistema della formazione professionale di competenza regionale e nell'esercizio dell'apprendistato. Saranno necessari, a questo scopo, sia dei progressivi aumenti delle risorse finanziarie da rapportare all'incremento delle iscrizioni, come recita l'art. 6, comma 4 del D. Lgs. n. 76/05, sia dei correttivi della attuale modalità di distribuzione delle somme date alle Regioni, che non tengono conto dei modelli organizzativi adottati e, di conseguenza, dei costi che vanno a sostenere.*

*3 - È stato sottolineato in modo pressoché unanime, in terzo luogo, che i due sottosistemi, quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale, secondo il Decreto legislativo sul secondo ciclo, non sono di pari dignità e che questo secondo registra un forte svantaggio. Tuttavia,*

*ancora una volta, le Regioni potranno scommettere sulla sua crescita se metteranno in atto strategie di ampio respiro, rendendo questa prima filiera fortemente agganciata alla formazione superiore attraverso alleanze strategiche con le Università e i Centri di ricerca, con i parchi tecnologici, con le imprese e attraverso l'integrazione delle politiche formative con quelle sociali e del lavoro. Una filiera di qualità è sempre fonte di innovazione di tutto il sottosistema. Se il dibattito nelle Regioni si ridurrà, invece, alla sola scelta tra il modello di biennio unico o unitario, difficilmente l'attenzione dei giovani e delle famiglie si polarizzerà su questo sottosistema.*

**Il decreto legislativo nel suo complesso: l'opzione scuolacentrica**

*Valutare il Decreto legislativo nel suo complesso è una operazione che il presente numero monografico intende sviluppare con un proprio apporto aperto al dibattito in corso.*

*In questo editoriale, ci si limita ad evidenziare che il Decreto, pur razionalizzando l'ordinamento della scuola secondaria superiore, manca di raggiungere uno degli obiettivi innovativi della legge 53/03, quello di avviare anche in Italia, da subito, un sottosistema di istruzione e formazione professionale ben "visibile e appetibile" che ci avrebbe messi in linea con le migliori esperienze europee. Purtroppo, le forze che oggi sostengono un modello scuolacentrico sembrano aver ottenuto, ancora una volta, una propria vittoria.*

**Un impegno lasciato da Giovanni Paolo II**

*Abbiamo voluto aprire questo numero monografico, centrato sullo schema del Decreto legislativo relativo al secondo ciclo, con un messaggio che riteniamo ancora attuale di Giovanni Paolo II, indirizzato agli operatori della formazione professionale, in occasione del centenario della Rerum Novarum (1 dicembre 1990).*

**Studi e approfondimenti**

*I professori Guglielmo Malizia e Dario Nicoli offrono un primo commento allo schema del Decreto legislativo, evidenziandone aspetti positivi e criticità.*

*A complemento di questa visione complessiva, il lettore potrà optare per specifici approfondimenti.*

**In questo numero**

**In questo numero**

*Una prima serie di articoli valuta la riforma delineata nella Legge 53/03 dal punto di vista storico:*

- Il prof. Giuseppe Bertagna adotta le categorie dell'essenziale e dell'accessorio per leggere in maniera critica il processo legislativo e normativo della riforma sviluppatosi in questi anni e soprattutto nel Decreto legislativo sul secondo ciclo, indicando anche possibili vie di uscita rispetto alle criticità segnalate.
- Il prof. Michele Colasanto richiama l'attenzione sul ruolo che la formazione professionale ha svolto in Italia e su quanto può ancora offrire, a condizione che vengano sciolti alcuni nodi.
- Il prof. Giorgio Chiosso evidenzia le ragioni storiche e culturali che si sono frapposte, ancora oggi, alla definizione di un "doppio canale" perfetto.

*Segue un contributo che richiama l'attenzione sul giovane.*

- I professori Mario Becciu e Anna Rita Colasanti stilano e sviluppano un aggiornato rapporto sui bisogni psico-sociali del giovane oggi e le risposte adottate dalla riforma, segnalandone elementi di positività e di debolezza.

*Una seconda serie di articoli offre approfondimenti da quei punti di vista che sono propri dell'attività formativa:*

- l'aspetto pedagogico (prof. Carlo Nanni),
- l'ambito didattico (prof. Michele Pellerrey),
- la dimensione sociologica (prof. Dario Nicoli),
- l'approccio religioso (prof. Giuseppe Tacconi) e l'impatto organizzativo (prof. Silvio Pugliese).

*La sezione degli approfondimenti si chiude con il contributo del prof. Guglielmo Malizia, collocando la riforma e l'ordinamento del secondo ciclo italiano nel quadro delle strategie europee.*

**Schedario: Rapporti / libri**

*In continuità con la panoramica avviata già con il numero precedente, in questo, valorizzando il rapporto EURISPES e il Rapporto CARITAS-MIGRANTES, si traccia un quadro sui giovani.*

### **Il provvedimento sul secondo ciclo**

"Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53".

*Relazione illustrativa*

*Relazione tecnica*

*Allegati:*

- A. *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*
- B. *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per il sistema dei Licei*
- C. *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*
- C/1 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo artistico (Indirizzi: arti figurative, architettura design ambiente, audiovisivo multimedia scenografia)*
- C/2 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo classico*
- C/3 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo economico (Indirizzo istituzionale: ricerca e innovazione, internazionale, finanza pubblica, pubblica amministrazione; indirizzo aziendale: filiera moda, agroalimentare, servizi, turismo)*
- C/4 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo linguistico*
- C/5 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo musicale e coreutico (Sezioni: musicale e coreutica)*
- C/6 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo scientifico*
- C/7 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo delle scienze umane*
- C/8 - *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo tecnologico (Indirizzi: meccanico e mecatronica, elettrico ed elettronico, informatico e comunicazione, chimico e materiali, produzioni biologiche e biotecnologie alimentari, costruzioni, ambiente e territorio, logistica e trasporti, tecnologie tessili e dell'abbigliamento)*
- D. *Sui livelli di apprendimento in uscita (le lingue)*
- E. *Osa della lingua inglese nella scuola primaria*
- F. *Osa per le scienze, nella scuola secondaria di secondo grado*



**SCHEDA INFORMATIVA**  
**SUL PERCORSO LEGISLATIVO E NORMATIVO DELLA RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO**  
 (aggiornata al 20.06.2005)

**Legge 28 marzo 2003, n. 53** (G.U. n. 77 del 2 aprile 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*

Normativa generale riguardante il SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE		
DOCUMENTO	NOME	ITER
<b>Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76</b> (G.U. - S.G. n. 103 del 05.05.2005)	<i>Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Definitivo
<b>Schema di decreto legislativo</b>	<i>Schema di decreto legislativo riguardante la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri (C.d.M.) il 25.02.2005
<b>Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286</b> (G.U. n. 282 del 01.12.2004)	<i>Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Definitivo

Normativa sul I CICLO del sistema educativo di istruzione e di formazione		
DOCUMENTO	NOME	ITER
<b>Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59</b> (G.U. n. 51 del 02.03.2004 - S.O. n. 31)	<i>Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Definitivo
<b>Circolare 5 marzo 2004, n. 29</b>	<i>Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 - Indicazioni e istruzioni</i>	
<b>Circolare 3 dicembre 2004, n. 85</b>	<i>Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado</i>	



<b>Normativa sul II CICLO del sistema educativo di istruzione e di formazione</b>		
<b>DOCUMENTO</b>	<b>NOME</b>	<b>ITER</b>
<b>Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77</b> (G.U. n. 103 del 05.05.2005)	<i>Norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Definitivo
<b>Schema di decreto legislativo</b>	<i>Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>	Approvato in prima lettura dal C.d.M. il 27.05.2005

<b>Accordi riguardanti il DIRITTO - DOVERE</b>		
<b>DOCUMENTO</b>	<b>NOME</b>	<b>ITER</b>
<b>Conferenza Unificata (C.U.)</b>	<i>Accordo quadro tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane 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</i>	Repertorio Atti n. 660 C.U. 19.06.2003
<b>Conferenza Stato-Regioni</b>	<i>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</i>	Repertorio Atti n. 1901 15.01.2004
<b>Protocollo di intesa</b>	<i>Protocollo di intesa tra la Regione Liguria - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per la realizzazione di progetti pilota finalizzati a far conseguire un diploma professionale a coloro che concludono i percorsi sperimentali previsti dall'Accordo quadro 19 giugno 2003</i>	Firmato il 26.01.2005

segue

segue

DOCUMENTO	NOME	ITER
<b>Conferenza Unificata (C.U.)</b>	<i>Accordo ai sensi dell'articolo 9, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, 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 per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi</i>	Repertorio Atti n. 190 C.U. 28.10.2004

Accordi riguardanti la ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE		
DOCUMENTO	NOME	ITER
<b>Conferenza Unificata (C.U.)</b>	<i>Accordo ai sensi dell'articolo 9, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, 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 per la programmazione di percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore per il triennio 2004/2006 e delle relative misure di sistema</i>	Repertorio Atti n. 807 C.U. 25.11.2004

Normativa sull'APPRENDISTATO PER LA TIPOLOGIA DEL DIRITTO - DOVERE		
DOCUMENTO	NOME	ITER
<b>LEGGI NAZIONALI DI RIFERIMENTO</b>		
<b>Legge 24 giugno 1997, n. 196</b> (G.U. n. 154 del 04.07.1997 - S.O. n. 136)	<i>Norme in materia di promozione dell'occupazione</i>	In base all'art. 48 del D.lgs. 276/03, le Regioni devono regolamentare i nuovi percorsi
<b>DPR 12 luglio 2000, n. 257</b> (G.U. n. 216 del 15.09.2000)	<i>Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età</i>	
<b>D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276</b> (G.U. n. 235 del 09.10.2003 - S.O. n. 159)	<i>Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30</i>	

segue

segue

<b>DOCUMENTO</b>	<b>NOME</b>	<b>ITER</b>
<b>LEGGI REGIONALI</b> <b>Legge 1° febbraio 2005, n. 20</b>	<i>Modifiche alla legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di occupazione e mercato del lavoro</i>	REGIONE TOSCANA
<b>Legge 26 luglio 2002, n. 32</b>	<i>Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro</i>	
<b>D.P.G.R. 2 febbraio 2005, n. 22/R</b>	<i>Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 8 agosto 2003, n. 47/R (Regolamento di esecuzione della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro") in materia di occupazione e mercato del lavoro</i>	
<b>DGR 21 marzo 2005, n. 427</b>	<i>D.P.G.R. 2.2.2005 n. 22/R - Avvio dell'apprendistato professionalizzante nella Regione Toscana</i>	

C.d.M = Consiglio dei Ministri  
C.U. (CU) = Conferenza unificata

# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: l'insegnamento della religione cattolica nel sistema dell'istruzione e formazione professionale

TACCONI GIUSEPPE<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Ho avuto modo di occuparmi recentemente dell'insegnamento scolastico della religione nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale (IFP)<sup>2</sup>, una delle articolazioni del secondo ciclo che viene ad unificare quelle che erano l'istruzione professionale di Stato e la formazione professionale regionale e ad integrarle entrambe nell'unico sistema educativo di istruzione e formazione. In quel contributo, sottolineavo innanzitutto come l'insegnamento scolastico della religione può essere considerato uno degli indicatori di un'idea di formazione professionale come mezzo rispetto al fine della formazione integrale della persona, presentavo alcune linee di sviluppo riguardo all'insegnamento della religione nei segmenti professionalizzanti del sistema scolastico in Italia e in altri Paesi europei e mi soffermavo su cosa comporta la definizione di alcune linee curriculari per l'insegnamento della religione cattolica (IRC) nell'IFP. È da lì che vorrei continuare la riflessione, focalizzando l'attenzione sull'istituzionalizzazione dell'IRC come disciplina scola-

<sup>1</sup> Università degli Studi di Verona.

<sup>2</sup> Cfr.: TACCONI G., *L'educazione religiosa negli istituti di istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana*, in: CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (a cura di), *Educazione religiosa. Scuola Cattolica in Italia. Settimo rapporto*, La Scuola, Brescia, in corso di pubblicazione.

stica in tutto il sottosistema dell'IFP, prendendo le mosse dal testo del Decreto sul secondo ciclo nel frattempo noto. È un discorso che non ha alcuna pretesa di completezza ma che va inteso come testimonianza di un *work in progress*, orientato ad una sempre maggiore definizione del contributo che l'insegnamento della religione può dare alla crescita complessiva del soggetto anche nel sistema dell'IFP.

## 2. IL DECRETO SUL SECONDO CICLO

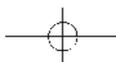
Il 27 maggio 2005 è stato approvato in via preliminare dal Consiglio dei Ministri il Decreto attuativo della Legge 53/2003, relativo al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, che, come è noto, si articola in due sottosistemi di pari dignità: quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale.

Per quanto riguarda l'insegnamento della religione nel sistema dell'IFP, è da rilevare, in particolare, il fatto che il Decreto, nel Capo III, relativo ai percorsi di istruzione e formazione professionale, definendo i livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni sono tenute ad assicurare allo scopo di realizzare il profilo educativo, culturale e professionale dell'allievo, inserisce tra i livelli essenziali dei percorsi "l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con Legge 25 marzo 1985, n.121, e dalle conseguenti intese" (Art. 18, comma 1, lettera c). L'insegnamento concordatario della religione cattolica viene dunque inserito a pieno titolo anche in quegli ambiti della formazione professionale regionale che prima non lo contemplavano.

Oltre a questo fatto macroscopico, vanno notati anche altri elementi contenuti nel Decreto che ci sembrano rilevanti per l'insegnamento scolastico della religione in genere e per l'insegnamento della religione nel sistema dell'IFP in particolare. Li riportiamo brevemente, accompagnandoli con un breve commento.

- "Nel secondo ciclo del sistema educativo si persegue la *formazione intellettuale, spirituale e morale*, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo *sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea*" (art. 1, comma 3).

È evidente che quello offerto dall'IRC – e, in genere, dall'insegnamento scolastico della religione – può essere un contributo essenziale, da una parte, alla formazione "intellettuale, spirituale e morale" dei soggetti, che si misura anche con le questioni del senso, assunte come punto di vista essenziale per una comprensione adeguata della realtà, dall'altra, allo sviluppo di una coscienza storica e di un senso di appartenenza alla comunità locale, nazionale, europea (e perché non anche alla più ampia "comunità di destino planetaria"?), che anche le religioni – e dunque



anche la religione cristiana cattolica – hanno contribuito a plasmare; la religione diventa un deposito di storie e di memorie da disseppellire, narrare, valorizzare, intrecciare con tutte le altre storie che hanno generato il contesto culturale che abitiamo, che pure si inserisce all'interno di un contesto più ampio e globale, quello della comune appartenenza al genere umano.

- "I percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di *pari dignità* e si propongono il fine comune di promuovere *l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani* attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale..." (art. 1, comma 5). Di questo passaggio, va innanzitutto notata l'affermazione della pari dignità dei percorsi formativi. Si può dire allora che, come già abbiamo accennato, l'introduzione dell'IRC anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale che, nell'ordinamento precedente, non lo prevedevano diventa conseguenza di una concezione di formazione non solo funzionale all'acquisizione di abilità tecniche e professionali, per l'inserimento nel mondo del lavoro, ma orientata al fine della formazione personale globale del soggetto, della sua "crescita educativa, culturale e professionale". Nel quadro disegnato, si può inoltre dire che l'insegnamento della religione, oltre ad un'ovvia funzione conoscitiva, è chiamato a svolgere una funzione etico-civile e a fornire strumenti per la convivenza civile e per l'esercizio della responsabilità personale e sociale.
- "La frequenza, con esito positivo, di qualsiasi indirizzo di cui all'articolo 2, comma 8, o livello del secondo ciclo comporta l'acquisizione di *crediti certificati* che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui al comma 7" (art. 1, comma 8).  
Questo comma dovrebbe suggerire l'opportunità di organizzare anche l'IRC in una prospettiva modulare e flessibile, per quanto riguarda sia il monte ore complessivo sia la distribuzione oraria nel corso dell'anno scolastico, basata sulla possibilità di certificare le competenze che gradualmente il soggetto matura e che possono essere documentate nel *portfolio* personale dello studente.
- "Tra i livelli essenziali dei percorsi, è inserita anche "la *personalizzazione*, per fornire allo studente, attraverso l'esperienza reale e la riflessione sull'operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l'inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni" (art. 18, comma 1, lettera a).  
Questa indicazione, oltre a suggerire un approccio metodologico centrato sull'esperienza reale del soggetto e sulla riflessione, valido anche per l'IRC, permette di prefigurare l'attivazione di ulteriori percorsi facoltativi che possano arricchire l'offerta formativa dell'Istituto di IFP e rendere più concreta la possibilità di personalizzare i percorsi stessi.



Un'attenzione specifica merita anche il "Profilo educativo, culturale e professionale" atteso dallo studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (Allegato A dello schema di Decreto) che, come noto, esplicita ciò che ogni studente, alla fine del secondo ciclo, deve *sapere* (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e *fare* (le abilità operative o professionali) per *essere* l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia a 18-19 anni.

Anche le conoscenze e le abilità disciplinari specifiche di IRC concorrono alla crescita personale del soggetto e allo sviluppo delle sue capacità, se e nella misura in cui si trasformano in sue competenze personali.

Il profilo terminale è articolato in tre aree: identità (a sua volta suddivisa in tre sottoaree: conoscenza di sé, rapporto con gli altri, orientamento), strumenti culturali e convivenza civile. Per ciascuna delle aree vengono indicate le principali competenze attese.

Riportiamo quelle per lo sviluppo delle quali maggiormente l'IRC può contribuire o quelle che ci sembrano maggiormente attinenti con l'IRC, pur consapevoli, da una parte, che tutte le aree sono tra loro intimamente intrecciate e che quindi ogni selezione rischia di tradire l'unitarietà del disegno, dall'altra, che quelle selezionate non sono competenze sviluppabili esclusivamente nell'ambito dell'IRC, ma nel percorso formativo complessivo.

- 1) Nell'area dell'identità - conoscenza di sé:
  - Riflettere sui contenuti appresi e sugli insegnamenti delle principali figure della cultura e della storia.
  - Orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili.
  - Cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni.
  - Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista.
- 2) Nell'area dell'identità - rapporto con gli altri:
  - Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto.
  - Elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri.
- 3) Nell'area dell'identità - orientamento:
  - Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente, del percorso umano e scolastico intervenuto.
- 4) Nell'area degli strumenti culturali:
  - Superare i limiti di prospettive d'analisi troppo parziali.
  - Leggere un'opera d'arte, contribuire alla valorizzazione del patrimonio artistico ed ambientale e apprezzare il linguaggio musicale nelle sue diverse forme.



- Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa.
- 5) Nell'area della convivenza civile:
- Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali.
  - Essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica.
  - Partecipare al dibattito culturale.
  - Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate.

### 3. I PROGRAMMI DI IRC FINORA VIGENTI NELLA SCUOLA SUPERIORE

Ai fini del nostro tentativo di costruire alcune possibili linee curriculari per l'IRC nel sistema dell'IFP, può essere utile innanzitutto confrontare i programmi di IRC finora in uso per la scuola superiore<sup>3</sup>. Si tratta del "Programma di Insegnamento della Religione Cattolica nella Scuola Secondaria Superiore", riportato nel DPR n. 339 del 21 luglio 1987<sup>4</sup>, e del "Documento conclusivo della sperimentazione nazionale sull'IRC per la formazione dei docenti di religione della Scuola dell'Infanzia, della Scuola elementare, della Scuola media inferiore, della Scuola secondaria superiore", riportato sul Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale, n. 5, dell'agosto del 2002<sup>5</sup>.

Li presentiamo affiancati nelle seguenti due tabelle. La prima tabella (cfr. tav. 1) presenta il quadro degli obiettivi specifici di apprendimento che, nel caso dei programmi, sono formulati secondo il modello della pedagogia per obiettivi e, nel caso della sperimentazione, secondo un approccio che potremmo definire vicino alla "pedagogia delle competenze"<sup>6</sup>. La seconda tabella (cfr. tav. 2) esplicita il quadro delle conoscenze o dei saperi disciplinari. Va precisato che le aree tematiche della sperimentazione CEI (Conferenza Episcopale Italiana) prevedono, al loro interno, unità tematiche prescrittive e unità tematiche opzionali. Questo spiega le aggiunte, che hanno prevalentemente la funzione di ulteriori specificazioni dei nuclei tematici fondamentali.

<sup>3</sup> Il sito dell'Ufficio scuola della diocesi di Bologna (<http://www.bologna.chiesacattolica.it/irc/>) permette di accedere facilmente a tutte le fonti normative relative all'IRC e presenta anche una sezione in cui si possono scaricare i programmi vigenti per ogni ordine di scuola e una sezione dedicata ai testi della sperimentazione della CEI.

<sup>4</sup> UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria superiore. Guida alla lettura*, ElleDiCi, Leumann (TO) 1987.

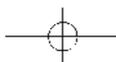
<sup>5</sup> Cfr.: <http://www.bologna.chiesacattolica.it/irc/insegnamento/sperimentazione/2002-2003/>.

<sup>6</sup> Cfr.: DAMIANO E., *Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento*, "Pedagogia e vita", 4 (2004), 78 ss.



Tav. 1 - Il quadro degli obiettivi

PROGRAMMA DI INSEGNAMENTO DEL 1987	DOCUMENTO CONCLUSIVO DELLA SPERIMENTAZIONE NAZIONALE DEL 1987
<p>Attraverso l'itinerario didattico dell'insegnamento della religione cattolica, gli alunni saranno in grado di...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acquisire una conoscenza oggettiva e sistematica dei contenuti essenziali del cattolicesimo, delle grandi linee del suo sviluppo storico, delle espressioni più significative della sua vita;</li> <li>- accostare in maniera corretta ed adeguata la Bibbia e i documenti principali della Tradizione cristiana;</li> <li>- conoscere le molteplici forme del linguaggio religioso e specificamente di quello cattolico;</li> <li>- confrontare il cattolicesimo, le altre confessioni cristiane, le altre religioni e i vari sistemi di significato;</li> <li>- comprendere e rispettare le diverse posizioni che le persone assumono in materia etica e religiosa;</li> <li>- passare gradualmente dal piano delle conoscenze a quello della consapevolezza e dell'approfondimento dei principi e dei valori del cattolicesimo in ordine alla loro incidenza sulla cultura e sulla vita individuale e sociale;</li> <li>- riconoscere il ruolo del cristianesimo nella crescita civile della società italiana ed europea.</li> </ul>	<p><i>Obiettivi specifici nel biennio:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Ricerca e rielaborazione personale dei <i>significati</i> dell'esistenza, nell'incontro con l'esperienza religiosa.</li> <li>2 - Il profilo fondamentale della <i>storia della salvezza</i> attraverso l'accostamento sistematico e rigoroso alle fonti bibliche.</li> <li>3 - <i>Gesù di Nazaret</i> e la sua centralità nella storia della salvezza.</li> <li>4 - La <i>Chiesa</i>, la sua origine e la sua identità.</li> <li>5 - Riconoscimento e corretta comprensione dei <i>valori</i> del cristianesimo.</li> </ol> <p><i>Obiettivi specifici nel triennio:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Comprensione, confronto, valutazione dei diversi sistemi di <i>significato</i> e delle diverse religioni presenti nel proprio ambiente di vita.</li> <li>2 - I temi fondamentali della <i>storia della salvezza</i> e in particolare quello dell'Alleanza tra Dio e l'uomo.</li> <li>3 - <i>Gesù Cristo</i>, compimento della Nuova Alleanza e salvezza per l'intera umanità.</li> <li>4 - La <i>Chiesa</i>: il suo significato teologico, sociale, culturale e storico.</li> <li>5 - La <i>morale</i> cristiana di fronte alle sfide culturali dell'odierna società.</li> </ol> <p>Il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento favorirà la maturazione delle seguenti <i>competenze fondamentali</i>, o esiti formativi:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Capacità di elaborare un progetto di vita, sulla base di una obiettiva conoscenza della propria identità personale e culturale, delle proprie aspirazioni, delle proprie attitudini.</li> <li>2 - Capacità di comprendere il significato positivo del cristianesimo in particolare e dell'esperienza religiosa in genere nella storia dell'Italia, dell'Europa e dell'umanità.</li> <li>3 - Consapevolezza della centralità di Cristo nella storia della salvezza e del valore del suo insegnamento di amore per i credenti e per tutti gli uomini.</li> <li>4 - Corretta comprensione della Chiesa e del suo contributo alla vita della società, della cultura e della storia italiana, europea e dell'umanità.</li> <li>5 - Maturazione di una coerenza tra convinzioni personali e comportamenti di vita, criticamente motivati nel confronto con i valori del cristianesimo, quelli di altre religioni e sistemi di significato presenti nella società italiana.</li> </ol>



Tav. 2 - Il quadro degli oggetti culturali

<b>PROGRAMMA DI IRC NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE (DPR N. 339 DEL 21.07.987)</b>	<b>DOCUMENTO CONCLUSIVO DELLA SPERIMENTAZIONE NAZIONALE PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI RELIGIONE NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE</b>
<b>NUCLEI TEMATICI</b>	<b>AREE TEMATICHE</b>
<p><i>a) Il problema religioso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I grandi interrogativi dell'uomo che suscitano la domanda religiosa: il senso della vita e della morte, dell'amore, della sofferenza, della fatica, del futuro.</li> <li>- Il fatto religioso, le sue dimensioni, il linguaggio, le fonti, le sue maggiori espressioni storiche, culturali, artistiche.</li> <li>- Le motivazioni della fede cristiana in rapporto alle esigenze della ragione umana, ai risultati della ricerca scientifica e ai sistemi di significato più rilevanti.</li> </ul> <p><i>b) Dio nella tradizione ebraico-cristiana</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I tratti fondamentali del mistero di Dio nella rivelazione dell'Antico e del Nuovo Testamento: Creatore e Salvatore.</li> <li>- Il messianismo biblico e le attese e ricerche dell'umanità.</li> <li>- La testimonianza di Gesù Cristo: il suo rapporto singolare e unico con Dio Padre.</li> </ul>	<p><i>I Area tematica: Il mistero della vita: le domande di senso, la domanda religiosa, le religioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religioni monoteistiche (Ebraismo - Cristianesimo - Islam)</li> <li>- La vita come progetto: in cammino verso la realizzazione.</li> <li>- Il cristianesimo in un contesto interculturale e inter-religioso: migrazione di popoli, incontro di culture e religioni diverse.</li> <li>- Le problematiche del mondo giovanile: loro interpretazione in prospettiva cristiana.</li> <li>- Il significato della corporeità, l'educazione sessuale, l'educazione all'amore.</li> <li>- Cristianesimo e classicità: orizzonti culturali a confronto.</li> <li>- Rapporto tra fede, scienza e sviluppo tecnologico: il cristianesimo di fronte alla sfide della modernità e della postmodernità.</li> <li>- Le principali religioni non cristiane (dell'antichità e di oggi).</li> <li>- La morte e la vita nell'aldilà: teorie, convinzioni religiose ed opinioni a confronto col cristianesimo.</li> <li>- Il dialogo interreligioso.</li> <li>- Magia, superstizione, movimenti religiosi alternativi e nuove forme di religiosità.</li> <li>- L'architettura religiosa dei popoli antichi: dal paganesimo al cristianesimo.</li> </ul> <p><i>II Area tematica: La rivelazione del Dio di Gesù Cristo: la storia della salvezza nella S. Scrittura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La storia di Israele</li> <li>- La concezione di Dio nella Bibbia.</li> <li>- Il popolo di Israele e la Chiesa, popolo della Nuova Alleanza.</li> <li>- La Bibbia come opera letteraria dell'antichità: l'esegesi, il suo sviluppo, le sue metodologie.</li> <li>- Esegese e interpretazione della Bibbia.</li> <li>- La verità nella Bibbia: tra ricerca storica, scientifica e significato teologico.</li> <li>- Bibbia ed antropologia.</li> <li>- L'Esodo: ricostruzione storica e valore teologico.</li> <li>- L'attesa messianica del popolo ebraico: i profeti.</li> <li>- Le feste, i riti, i luoghi di culto ebraici e cristiani.</li> <li>- Il dialogo tra il popolo Ebraico e la Chiesa dal Concilio Vaticano II.</li> <li>- L'arte ebraica.</li> </ul>

segue





segue

NUCLEI TEMATICI	AREE TEMATICHE <sup>7</sup>
<p><i>c) La figura e l'opera di Gesù Cristo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'identità storica di Gesù nel contesto culturale e religioso del suo tempo.</li> <li>- La missione messianica: l'annuncio del Regno di Dio, il senso dei miracoli, l'accoglienza e l'amore verso il prossimo ed in particolare verso i piccoli, i poveri, i peccatori.</li> <li>- La Pasqua di morte e risurrezione nel suo fondamento storico e nel significato di liberazione dal male e dalla morte.</li> <li>- Il mistero di Gesù Cristo uomo-Dio e la rivelazione piena di Dio come Trinità.</li> </ul>	<p><i>III Area tematica: L'identità umana e divina di Gesù</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il mistero Pasquale e il suo annuncio.</li> <li>- Il rapporto tra Regno di Dio, Chiesa e mondo, alla luce del Concilio Vaticano II.</li> <li>- Il primo annuncio cristiano (<i>kerygma</i>) e l'evangelizzazione oggi.</li> <li>- La formazione dei vangeli e le loro diverse teologie.</li> <li>- Gesù Cristo: uomo pienamente compiuto.</li> <li>- Il dibattito sul mistero di Cristo e sul mistero trinitario nei primi secoli: i concili di Nicea, Costantinopoli, Efeso, Calcedonia.</li> <li>- L'annuncio missionario nella storia (i grandi viaggi) e oggi.</li> <li>- La ricerca critica di Dio nella filosofia.</li> <li>- Cristo nella religiosità popolare.</li> <li>- Il mistero di Cristo nell'arte, nella musica, nella cinematografia, nei mezzi di comunicazione.</li> </ul>
<p><i>d) Il fatto cristiano nella storia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le origini della Chiesa da Cristo e le principali tappe della sua complessa storia.</li> <li>- I segni della vita della Chiesa (Parola-Sacramenti-Carità) e la sua presenza e ruolo nel mondo (missione).</li> <li>- La Chiesa come popolo di Dio, istituzione e mistero, animata dallo Spirito Santo.</li> </ul>	<p><i>IV Area tematica: La Chiesa fondata da Gesù: popolo della Nuova Alleanza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il cammino della Chiesa nella storia dall'età post-apostolica ad oggi.</li> <li>- Chiesa sacramento e sacramenti della Chiesa.</li> <li>- Vocazione all'amore: rapporto di coppia, sacramento del matrimonio e famiglia.</li> <li>- L'iniziazione cristiana: come si diventava cristiani nell'antichità, come si diventa cristiani oggi.</li> <li>- Il sacerdozio e la vita religiosa.</li> <li>- Maria nel mistero della Chiesa.</li> <li>- Carismi e ministeri nella Chiesa.</li> <li>- Il cristianesimo nella storia: il contributo alla formazione della cultura europea.</li> <li>- Il linguaggio della testimonianza: i santi ed il loro contributo allo sviluppo della cultura.</li> <li>- La Chiesa nell'arte, nella musica, nell'architettura, nella cinematografia.</li> <li>- Le principali confessioni cristiane e il dialogo ecumenico: le grandi fratture della cristianità e la ricerca dell'unità.</li> <li>- Iconografia religiosa medioevale e rinascimentale a confronto.</li> </ul>

segue

<sup>7</sup> Nel Documento conclusivo della sperimentazione, viene esplicitato, in premessa, che "nucleo centrale dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria, è l'evento fondamentale del cristianesimo: la figura e l'opera di Gesù Cristo, secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa, quale principio interpretativo della realtà umana e storica, che ha profondamente segnato la cultura del popolo italiano, dell'Europa e di altre parti del mondo".

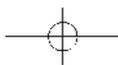


segue

NUCLEI TEMATICI	AREE TEMATICHE
<p><i>e) Il problema etico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I tratti peculiari della morale cristiana in relazione alle problematiche emergenti.</li> <li>- Una nuova e più profonda comprensione della coscienza, della libertà, della legge, dell'autorità.</li> <li>- L'affermazione dell'inalienabile dignità della persona umana, del valore della vita, dei diritti umani fondamentali, del primato della carità.</li> <li>- Il significato dell'amore umano, del lavoro, del bene comune, dell'impegno per una promozione dell'uomo nella giustizia e nella verità.</li> <li>- Il futuro dell'uomo e della storia verso "cieli nuovi e a terra nuova".</li> </ul>	<p><i>V Area tematica: La vita nello Spirito: i valori del cristianesimo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La legge dell'amore nell'insegnamento di Cristo.</li> <li>- La responsabilità dell'uomo verso se stesso, gli altri e il mondo: coscienza morale, verità, legge, libertà.</li> <li>- La vita nello spirito delle Beatitudini.</li> <li>- Genesi e sviluppo della coscienza morale e della religiosità dall'età infantile a quella adulta.</li> <li>- Etica della comunicazione.</li> <li>- Ecologia e responsabilità dei credenti di fronte al creato.</li> <li>- L'impegno dei credenti nella politica, per la pace, la solidarietà e i diritti dell'uomo.</li> <li>- L'insegnamento sociale della Chiesa: giustizia, economia solidale, valore del lavoro umano.</li> <li>- L'etica della vita: le sfide della bioetica e delle tecnologie avanzate applicate alla ricerca.</li> <li>- Rapporto di coppia e procreazione responsabile.</li> <li>- La solidarietà cristiana di fronte alla vita: i giovani, gli anziani, i malati, i portatori di handicap.</li> <li>- Tempo libero e sport: valori a servizio della crescita e della qualità della vita.</li> </ul>
<p><i>f) Fonti (Bibbia) e linguaggio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Bibbia come documento fondamentale della tradizione ebraico-cristiana: le sue coordinate geografiche, storiche e culturali; l'identità letteraria; il messaggio religioso.</li> <li>- Lo specifico linguaggio con cui la religione cattolica si esprime: segni e simboli, preghiera e professione di fede, feste e arte, religiosità popolare.</li> </ul>	<p>Vedi II Area tematica</p>

#### 4. DAI PROGRAMMI ALLE INDICAZIONI

La Riforma fa proprio l'orientamento che ha visto gradualmente spostarsi l'attenzione dai programmi elaborati centralmente all'autonoma progettualità espressa dalle singole istituzioni scolastiche. A questo sviluppo fa riferimento anche la scelta lessicale operata, che rinuncia al termine "programma" e opta per l'espressione "Indicazioni" ("nazionali" per l'istruzione e "regionali" per il sistema di istruzione e formazione professionale). Tale documento contiene gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento (OSA), articolati per aree e/o discipline.



Gli OSA dovrebbero indicare per ogni area o disciplina le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che tutti gli Istituti di IFP sono invitati ad organizzare in attività educative e didattiche volte alla concreta promozione delle *competenze* degli allievi a partire dalle loro *capacità*. Gli OSA intendono così descrivere da una parte “che cosa” ogni Istituto di istruzione e formazione è tenuto ad assicurare per garantire l’unitarietà del sistema formativo, dall’altra la mappa culturale che gli insegnanti devono possedere e padroneggiare (ordine epistemologico). Ora, per quanto riguarda l’IRC, in base all’Intesa, spetta alla CEI definire gli OSA anche per le varie articolazioni del secondo ciclo e, dunque, anche per l’IFP.

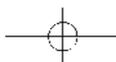
Qui di seguito vorremmo comunque tentare di formulare una prima ipotesi, assolutamente parziale, provvisoria e rivedibile, un primo elenco di conoscenze e abilità che si ritengono essenziali e che potrebbero costituire “obiettivi specifici di apprendimento” per l’IRC nel sistema dell’IFP. È un esercizio mentale che non ha alcuna ufficialità ma si propone di chiarire alcuni passaggi che possono essere significativi per la definizione di un curriculum di IRC per il sistema dell’IFP.

Quali sono gli aspetti che vanno tenuti presenti per l’operazione che ci proponiamo di abbozzare, cioè la costruzione di un curriculum di IRC per l’IFP? Proviamo ad elencarli:

- si tratta di “Insegnamento della religione cristiana cattolica”, perché il quadro normativo attuale non consente per ora di muoversi secondo altri modelli;
- affrontare gli oggetti culturali specifici della confessione cristiano-cattolica non significa però rinunciare ad accostarli in chiave interculturale, a partire dalla duplice consapevolezza che questo esige il contesto multiculturale in cui viviamo e che l’incontro con l’altro può essere una straordinaria risorsa per conoscere meglio se stessi e la propria appartenenza<sup>9</sup>;
- in particolare si tratta di chiedersi quali siano i nuclei conoscitivi essenziali o i temi generativi di cultura religiosa che risultano particolarmente significativi nel contesto sociale e culturale odierno e che diventa importante che i giovani allievi acquisiscano per muoversi ed agire nel mondo della vita e in quello del lavoro;
- va mantenuta un’attenzione specifica e intrinseca proprio al mondo e alla cultura del lavoro, dato che rientra nelle finalità del sistema dell’IFP quella di stimolare la crescita della persona umana attraverso la cultura del lavoro; questo significa che bisognerà prestare attenzione al mondo e all’esperienza del lavoro come luogo in cui sorgono anche le domande poste alla religione;
- va mantenuto un costante riferimento al PECUP (e agli obiettivi generali del processo formativo che verranno definiti nelle indicazioni regionali), che abbiamo analizzato sopra; questo garantisce l’unitarietà e l’ologrammaticità del processo (la sua specificità ma anche la sua apertura inter- e transdisciplinare, il suo rimando al tutto);

<sup>9</sup> Al tema del ripensamento dell’IRC in prospettiva interculturale, la rivista per insegnanti di religione, *Religione e Scuola*, ha dedicato l’intera annata 2004-2005.





- anche i singoli OSA di IRC dovrebbero rimandare gli uni agli altri e non essere chiusi in se stessi;
- bisogna infine considerare le due tipologie di percorsi formativi previste dal Decreto per l'IFP<sup>9</sup>: a) i percorsi di durata triennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di qualifica professionale e b) i percorsi di durata almeno quadriennale, che si concludono con il conseguimento di un titolo di diploma professionale.

Per redigere un primo elenco di conoscenze e abilità, andrebbero consultate diverse fonti<sup>10</sup> dizionari ed enciclopedie teologici, programmi attualmente in vigore, riviste professionali specifiche, guide didattiche, libri di testo... Qui si è potuto tener conto solamente dei programmi finora vigenti (vedi sopra), degli esiti finali della sperimentazione della CEI, di alcune pubblicazioni specifiche<sup>11</sup>. Del resto, quello che si vuole indicare qui è più un'agenda del lavoro da proseguire che il risultato finale di un percorso.

Proponiamo dunque un primo elenco di obiettivi specifici di apprendimento, senza preoccuparci di articularli per i diversi periodi didattici<sup>12</sup>.

#### *Conoscenze*

- la religiosità come dimensione della persona e la/le religione/i come costruzioni storiche e sociali
- il fenomeno religioso come fenomeno trasversale a tutte le culture
- la rilevanza culturale ed etica che la tradizione religiosa cristiano-cattolica ha esercitato nella storia locale, nazionale, europea e mondiale
- i segni della religione cristiano-cattolica nella letteratura, nelle arti figurative e nella musica
- la concezione di Dio, secondo la tradizione ebraico-cristiana
- la persona di Gesù Cristo come centro dell'evento cristiano
- le origini e gli avvenimenti principali che hanno segnato la storia del cristianesimo e ne hanno determinato l'attuale configurazione, nelle sue diverse confessioni
- la chiesa come comunità dei credenti e l'ecumenismo
- l'eucarestia e i sacramenti che vengono celebrati dai credenti cristiani cattolici

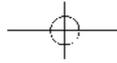
<sup>9</sup> Art. 17, comma 1.

<sup>10</sup> Il lavoro più serio e approfondito realizzato in questo senso, anche se nella prospettiva della "didattica per concetti", e dunque in un'ottica che non ci sembra del tutto funzionale al sistema dell'IFP, è quello condotto negli anni '90 da Elio Damiano. Cfr.: DAMIANO E., *Un curriculum di concetti per la religione scolastica*, in: DAMIANO E. - R. VIANELLO, *I concetti della religione*, EDB, Bologna 1998, 13-54.

<sup>11</sup> RUTA G. (a cura di), *Etica della persona e del lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2004.

<sup>12</sup> La premessa agli OSA disciplinari nei testi delle Indicazioni Regionali per il sistema dell'IFP - in analogia con le indicazioni nazionali per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo grado e per i vari licei, dovrebbe essere di questo genere: "Al termine del **triennio (o biennio...)**, l'Istituto di IFP ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari...".

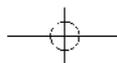


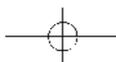


- le fonti della fede cattolica, in particolare la Bibbia
- i valori e gli orientamenti etici della fede cristiana nella tradizione cattolica
- l'insegnamento della Chiesa cattolica sulla persona umana, il lavoro e la società
- la comprensione interreligiosa come condizione imprescindibile per comprendere se stessi e per costruire la convivenza civile
- le altre grandi figure all'origine delle principali tradizioni religiose mondiali: Shiva, Confucio, Buddha, Mosè e Maometto
- gli elementi essenziali delle singole altre religioni mondiali: Induismo, Confucianesimo o religione cinese, Buddismo, Ebraismo, Islam
- i testi sacri centrali delle altre religioni mondiali
- l'impegno delle religioni mondiali in favore della pace tra i popoli

#### *Abilità*

- decodificare i principali segni e simboli del cristianesimo rinvenibili nel proprio contesto di vita
- riconoscere gli elementi religiosi cristiano-cattolici presenti nella cultura locale in genere e nella cultura del lavoro in particolare
- riconoscere la presenza, nel proprio contesto di vita, di elementi propri di altre tradizioni religiose e di altre visioni della vita e del mondo
- raccogliere dati sulle principali religioni presenti nel proprio contesto di vita
- ricercare il significato delle pratiche e dei comportamenti religiosi differenti da quello cristiano-cattolico
- riconoscere ed esplicitare i riferimenti impliciti alla/e religione/i alla base di comportamenti e pratiche lavorative
- cogliere le risposte che le narrazioni sacre del cristianesimo e delle altre religioni danno ai grandi interrogativi dell'esistenza umana e alle domande di senso, in particolare a quelle che emergono dall'esperienza del lavoro
- individuare i valori etici presenti nel cristianesimo e nelle altre religioni mondiali, in particolare in ordine all'esperienza umana del lavoro, e scoprirne differenze e analogie
- comprendere le religioni come realtà vive e dinamiche, frutto di un processo storico di incontro-scontro che ha prodotto stratificazioni ed intrecci
- problematizzare gli stereotipi, i pregiudizi e le semplificazioni nei confronti della/e religione/i
- sviluppare empatia, capacità di ascolto, dialogo e confronto con altri
- accogliere come legittima l'eterogeneità dei diversi punti di vista
- valorizzare l'incontro e la relazione con le persone provenienti da altri contesti culturali e religiosi come occasione per assumere consapevolezza della propria appartenenza
- tollerare l'incertezza
- ricercare soluzioni creative ai problemi che nascono dalla convivenza di persone appartenenti a fedi e a culture diverse.





## 5. DAGLI OSA AGLI OBIETTIVI FORMATIVI: IL PROBLEMA DIDATTICO

A questo punto, il problema è quello di identificare un approccio didattico che permetta, da una parte, di salvaguardare la specificità dell'IRC, dall'altra, di integrare al meglio l'IRC nei percorsi dell'IFP, nel rispetto della loro finalizzazione orientata alla crescita integrale della persona. È questa esigenza oggi maggiormente avvertita da parte di chi ha già inserito nei curricoli dell'IFP un'attenzione specifica alla religione<sup>13</sup>.

Bisognerà inoltre tener conto dei vincoli temporali che, nel caso dell'istruzione professionale, prevedono già una durata di circa 30 ore annuali e, nel caso della formazione professionale regionale, dovrebbero prevedere una durata analoga.

Considerando che, al massimo, si possono sviluppare 3 o 4 unità di apprendimento disciplinari in un anno o che, nel caso di unità di apprendimento interdisciplinari, è possibile l'intervento del punto di vista specifico dell'IRC in altre 2 o 3, abbiamo al massimo la possibilità di affrontare 5 o 6 nuclei tematici all'anno, il che significa che, in un triennio, si possono al massimo sviluppare 15-18 unità tematiche.

Per non ricadere in una prospettiva trasmissiva, bisogna però precisare che gli OSA, nella prospettiva pedagogico-didattica della riforma, non si identificano con standard di apprendimento e non sono pensati per un utilizzo diretto nella programmazione didattica<sup>14</sup>. Con il modello delle unità di apprendimento (UdA), infatti, cambia il modo di rapportarsi agli obiettivi che, nella concreta operatività didattica, diventano "obiettivi formativi"<sup>15</sup>.

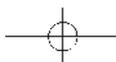
Negli approcci tradizionali (Mager, Bloom...), gli obiettivi del processo formativo venivano definiti come risultati intenzionalmente prefigurati, per lo più espressi in termini comportamentali. Nell'approccio per UdA, l'obiettivo è chiamato a fare i conti con i reali soggetti in apprendimento. Questo non vuol dire che gli obiettivi non debbano essere formulati. Anche nelle UdA gli

<sup>13</sup> "L'esigenza fondamentale, in questo momento, ci sembra, tuttavia, più che la definizione di nuovi contenuti, classicamente individuati nel mistero di Dio, dell'uomo, del Cristo, della Chiesa, della vita morale e, quanto alle fonti, della Bibbia, soprattutto la determinazione della modalità di declinazione di questi contenuti nella progettazione dei piani di studio personalizzati. È a questo livello che il formatore si misura con una proposta di umanesimo cristiano – quale quella delle istituzioni formative che hanno come riferimento la dottrina sociale della Chiesa – che egli espliciterà a partire dall'esperienza concreta del giovane fino a raggiungere, a livello specifico o in forma interdisciplinare, temi propri della religione in termini storici, culturali ed esistenziali. Tradurrà questi temi, alla luce del PECUP e delle Indicazioni Regionali, in unità di apprendimento, traendo spunto non solo dal vissuto formativo ma anche dal tessuto sociale in senso lato (famiglia, mondo civile, mondo religioso), e concorrerà, anche per questa via, alla compilazione del *portfolio*, il nuovo strumento che raccoglie e documenta il processo di crescita del giovane". TONINI M., *Irc e Idr nel sistema di Istruzione e formazione professionale*, in: MALIZIA G. - Z. TRENTI - S. CICATELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza ricerca nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, ElleDiCi, Leumann (TO), (in corso di pubblicazione).

<sup>14</sup> Cfr.: TACCONI G., *L'educazione religiosa negli istituti di istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana*, op. cit.

<sup>15</sup> Cfr.: TACCONI G., *Unità di apprendimento*, "Religione e Scuola", 4 (2005), 75-80.





obiettivi vanno anticipati, prefigurati, ma nella consapevolezza che essi possono anche essere modificati *in itinere*, in senso incrementale.

L'obiettivo non può essere deciso a tavolino, in modo rigido, come capitava negli approcci ingegneristici, che pretendevano di parcellizzare rigidamente ruoli e compiti, ma va ridefinito *in itinere*, sia attraverso la partecipazione autoriflessiva dei soggetti in formazione, sia attraverso le osservazioni dell'insegnante durante il processo di apprendimento. Infatti, non si tratta di costruire "pezzi" o singoli comportamenti, ma di formare la persona nella sua integralità.

Questo significa innanzitutto che l'obiettivo non va imposto ma proposto e negoziato, perché possa essere recepito e reinterpretato dalla persona stessa. In secondo luogo, l'obiettivo formativo non potrà più essere articolato al dettaglio, ma dovrà piuttosto porsi come una sorta di visione complessiva, globale, che permetta di modificare *in itinere* anche i singoli obiettivi specifici.

Nella progettazione per UdA, dunque, il governo delle varianti diventa un elemento di qualità del progetto stesso, dato che le varianti non sono viste come incidenti che capitano, ma come parti integranti dello stesso progetto formativo e il non-previsto può sempre diventare un elemento di arricchimento del percorso formativo.

## 6. CONCLUSIONE

La riflessione che abbiamo proposto è sicuramente incompleta. Del resto la federazione CNOS-FAP nazionale intende avviare una ricerca-azione approfondita, che possa offrire orientamenti più precisi per la definizione di un curriculum di religione cattolica per l'IFP e creare le condizioni per una sua sperimentazione sul campo, grazie anche al coinvolgimento di un gruppo di insegnanti di religione e di formatori impegnati sia nei Centri di formazione professionale salesiani che in alcuni Istituti professionali. Si avrà dunque modo di ritornare sull'argomento.

In particolare, sarà importante coinvolgere nel processo gli insegnanti di religione che già operano nel sistema dell'IFP e curare in modo specifico la formazione di coloro che si inseriranno nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Proponendo un allargamento dello sguardo dal solo lavoro, segnato dalle esigenze che vengono dettate dal sistema produttivo, al rapporto della persona con l'esperienza umana del lavoro, in cui trovano spazio anche le questioni del senso umano, sociale – e anche religioso – che viene attribuito al lavoro stesso, anche l'IRC potrà offrire il suo contributo all'affermarsi di un'idea di formazione professionale intesa non più solo come strumento delle politiche attive del lavoro ma come mezzo per la crescita integrale della persona, attraverso il lavoro e la cultura del lavoro.

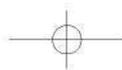




### Riferimenti bibliografici

- DAMIANO E., *Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento*, "Pedagogia e vita", 4 (2004), 75-106.
- ID., *Un curricolo di concetti per la religione scolastica*, in: DAMIANO E. - VIANELLO R., *I concetti della religione*, EDB, Bologna 1998, 13-54.
- RUTA G. (a cura di), *Etica della persona e del lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2004.
- TACCONI G., *L'educazione religiosa negli istituti di istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana*, in: CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (a cura di), *Educazione religiosa. Scuola Cattolica in Italia. Settimo rapporto*, La Scuola, Brescia, (in corso di pubblicazione).
- ID., *Unità di apprendimento*, "Religione e Scuola", 4 (2005), 75-80.
- TONINI M., *Irc e Idr nel sistema di Istruzione e formazione professionale*, in: MALIZIA G. - Z. TRENTI - S. CICATELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza ricerca nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, ElleDiCi, Leumann (TO), (in corso di pubblicazione).
- UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Documento conclusivo della sperimentazione nazionale sull'Irc per la formazione dei docenti di religione della Scuola dell'infanzia, della Scuola elementare, della Scuola media inferiore, della Scuola secondaria superiore*, "Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale", n. 5, agosto 2002.
- UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria superiore. Guida alla lettura*, ElleDiCi, Leumann (TO) 1987.





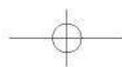
# Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso

BERTAGNA GIUSEPPE<sup>1</sup>

## PREMESSA

L'età media degli italiani è, oggi, di 40 anni. È di 36 anni negli USA, di 38 nella UE. Nel 2050, resterà a 38 anni in America, sarà di 44 in Cina, di 53 nell'ex UE a 16, ad oltre 55 da noi. Secondo l'Istat, nel 2025, la fascia d'età compresa tra i 20 e i 39 anni (ossia quella più creativa, maggiormente dinamica, particolarmente ricca di nuove idee e iniziative) subirà un calo drastico: dagli attuali 17 a poco più di 12 milioni di persone. I giovani sotto i 20 anni scenderanno all'incirca a 9 milioni contro gli attuali 11 milioni, mentre gli italiani con più di 65 anni saliranno da 10,5 a 14,6 milioni. Il nostro Paese, già ora *leader* mondiale nel numero degli ultrasessantenni (il 24,5% dei residenti), nel 2050, a *trend* confermato, lo sarà anche di più: questa fascia raggiungerà il 37%. Non per nulla il 63% della spesa sociale nazionale è destinato alle pensioni, contro il 43% nella UE. Siamo, al contempo, anche *leader* negativi per la popolazione compresa tra i 5 e il 19 anni: costituisce appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito. Le proiezioni demografiche dell'Istat dicono che la popolazione in età scolare continuerà a diminuire in questo decennio. Per ogni 100 ragazzi che nel 2000 avevano tra i 5 e i 14 anni, nel 2010 ne avremo 89, e su 100 ragazzi di 15-19 anni, nel 2010, ne avremo 95. Nel 2045, la Francia avrà ben 70 milioni di abitanti, mantenendo pressoché costante la sua attuale percentuale di

<sup>1</sup> Università di Bergamo.





giovani. L'Italia avrà invece 45 milioni di abitanti, con una percentuale di giovani che scenderà a poco più del 15%: tra i sei e i sette milioni. I giovani, dunque, sono il nostro più grande problema.

Lasciamo stare, per adesso, l'inquietante significato morale che esprime una società che non fa figli e che non considera più una affermazione di sé la genitorialità e la generatività. Limitiamoci, invece, a freddi calcoli economici e sociali.

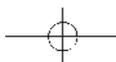
Non abbiamo petrolio. Non abbiamo miniere. Non possediamo altre materie prime. Abbiamo accumulato il terzo debito pubblico del mondo. Per ogni 100 lire prodotte ne dobbiamo restituire 106,6 (ne dovevamo restituire solo 62 nel 1980!). Gli economisti, nonostante la tabuizzazione del termine invocata da Ciampi, Berlusconi e Montezemolo, parlano ormai senza più eufemismi di deindustrializzazione. L'unica risorsa strategica su cui possiamo contare per uno sviluppo economico e sociale degno di questo nome, e che contrasti il nostro declino, sono, perciò, i giovani. Giovani colti, preparati, ben integrati tra loro e nella società, con una personalità solida che vinca le difficoltà del tempo con l'impegno e la tenacia, competenti nel creare soluzioni originali ai problemi professionali e nell'inventare innovazioni tecniche tali da meritare ammirazione e da riempire, si spera, il mondo di stupore.

Non investire sulla qualità educativa, culturale e professionale della formazione dei giovani, quindi, è incomprensibile autolesionismo nazionale. Un effetto *lemming*, le colonie di roditori artici che, ogni tanto, ad ondate implausibili, si gettano da precipizi per sfracellarsi tutti insieme al suolo. Le istituzioni formative dovrebbero esistere per i giovani. Non si dovrebbe pensare e praticare il contrario, come purtroppo spesso capita. La qualità della formazione giovanile vera e propria emergenza nazionale, quindi. Ma, a meno di far demagogia, investire sulla qualità della formazione per le nuove generazioni significa anche investire sulla sua quantità, in termini di risorse e di strutture.

Dagli anni '60 alla fine degli anni '80, ad esempio, la nostra spesa previdenziale è cresciuta dal 5% al 10% del PIL. Nonostante le riforme Amato (1992), Dini (1995) e Prodi (1997) siamo arrivati, nel 2003, al 14% del PIL contro una media europea del 10,4 % e valori del 12,1% per la Francia, dell'11,8 % per la Germania e del 5,5% per il Regno Unito. La spesa per la scuola e per tutte le politiche formative giovanili fino ai 18 anni, apprendistato compreso, invece, non va oltre il 5% del PIL. Una sproporzione che si commenta da sola.

Il Consiglio dei Ministri ha approvato il 27 maggio scorso l'ultimo tassello, quello relativo al secondo ciclo, della riforma complessiva del sistema di istruzione e di formazione dalla scuola dell'infanzia all'università e all'alta formazione professionale. Destinata ai giovani, per i giovani, si spera. Si può dire che costituisca l'ultima occasione che ci è data per dotare il Paese delle risorse intellettuali, morali e professionali che gli possono permettere, forse, nel lungo periodo, l'uscita dallo stato di crisi economica, sociale, morale e culturale in cui è caduto negli ultimi trent'anni (se dal 1954 al 1964 il reddito





nazionale raddoppiò, toccando tassi di crescita che oggi definiremmo cinese: 5% annuo, dal 1974 in avanti questi tassi costituiscono un pallido ricordo perfino nel decennio 1990-2000 che vide in tutta Europa e in tutto il mondo una fase economica molto espansiva: fino a giungere ai segni addirittura negativi di questi anni: 2001-2004 uguale a meno 0,2 del PIL)<sup>2</sup>. Ma, come ogni occasione, non è univoca. Si presenta, piuttosto, equivoca, quando non contraddittoria, con tutto il visibile peso dei compromessi tra forze culturali, sindacali, sociali e politiche che ritengono di dover difendere e continuare le linee di azione messe a punto negli ultimi trent'anni e forze culturali, sindacali, sociali e politiche che, ammaestrate dall'ammonimento di Einstein (non si possono risolvere i problemi che abbiamo adoperando le stesse logiche che li hanno creati), intenderebbero cambiare registro, e innovare le linee della nostra tradizionale politica dell'istruzione e della formazione. Per cui siamo dinanzi ad un'occasione che può essere un handicap o una risorsa. Dipende dal grado di responsabilità e di intelligenza di tutti gli attori personali e sociali che la devono concretizzare, e dalla coerenza delle mediazioni che inevitabilmente essa richiede per la sua attuazione.

## 1. MOTUS IN FINE VELOCIOR

Per un cattolico, ammonisce Agostino, mai essere donatisti: pensarsi tra i puri, quelli autorizzati a sentenziare sugli altri, impuri; quelli che non solo non hanno peccato, ma disprezzano i peccatori. Tanto meno pelagiani: pensare di salvarsi con le sole proprie forze. Meglio essere consapevoli, con il Pascal agostiniano, che non è la sconfitta dei peccatori che hanno lottato e sofferto ad essere condannata all'inferno, ma l'abominevole perfezione dei sé dicenti virtuosi.

Immaginarsi, dunque, per passare dai santi ai fanti, se davanti alla Legge n. 53/03 e ai suoi Decreti attuativi, l'ultimo in particolare, quello sul secondo ciclo, ci si può stupire, o peggio indignare, per incoerenze e imperfezioni anche pesanti, ed assumere quel grave tono moraleggiante a cui ci hanno abituato tanti vanverologi nostrani, espertissimi nella retorica perfettista della distruzione delle cose fatte dagli altri quanto incapaci, per sé, di offrire un reale contributo alla sempre difficile, faticosa e imperfetta arte della costruzione di alcunché.

Bastano due conti anche solo cronologici per richiamare l'opportunità di questo atteggiamento non di giustificazione, ma certo di comprensione delle distorsioni e delle cadute di merito e di stile spesso rintracciabili nella normativa sulla riforma dell'intero sistema di istruzione e di formazione in corso di definizione.

<sup>2</sup> Per un'articolazione documentaria di queste valutazioni, cfr: la prima parte di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2 (2005), 277-310.





### 1.1. Una campitura troppo lunga?

Nel dopoguerra, sembrava imminente la definizione delle “norme generali sull’istruzione” di cui parlava l’art. 33, comma 2 della Costituzione entrata in vigore il 1° gennaio 1948. Sappiamo tutti come è andata, nonostante il gigantesco sforzo compiuto dal Ministro Gonella. Le Leggi di “struttura” del nostro sistema di istruzione e di formazione rimasero quelle del fascismo. Bisognerà aspettare il 1962 per varare una Legge ordinaria di riforma della scuola media unica, il 1968 per istituire la scuola materna statale, il 1990 per cambiare gli ordinamenti della scuola primaria. Nessuna Legge di “norme generali sull’istruzione”, invece, da allora; e, inoltre, nemmeno una Legge ordinaria sull’ordinamento della scuola secondaria. A questo livello, solo gli ampi e significativi aggiustamenti legislativi e amministrativi che conosciamo. Ampi e significativi, ma sempre aggiustamenti.

Perfino nei *Programmi di insegnamento*, la Repubblica, nei suoi primi cinquant’anni, non è mai stata più veloce. Mentre negli altri Paesi europei la revisione dei *Programmi di insegnamento* delle scuole di ogni ordine e grado è sempre stata considerata un fatto di ordinaria manutenzione da misurare in termini di mesi, da noi, per tante ragioni, tra cui, non ultima la funzione di supplenza svolta dai *Programmi* nei confronti delle Leggi di ordinamento che non arrivavano, è sempre stata considerata un fatto straordinario da misurare i termini di anni e di “epoche” o “svolte” sociali e pedagogiche.

Nella scuola materna, per esempio, i primi *Orientamenti* sono del 1969, gli ultimi del 1991; nella scuola primaria, abbiamo avuto i “nuovi” *Programmi* rispetto a quelli del 1945 solo nel 1955, poi si è dovuto attendere addirittura il 1985; nella scuola media, dopo quelli del 1963, si è avuta la versione del 1979. Nella scuola secondaria superiore, i cosiddetti programmi sperimentali Brocca ebbero una laboriosa gestazione nell’apposita commissione ministeriale che durò dal 1988 al 1993; e tutt’oggi, ad oltre dieci anni dalla loro formulazione, restano in vigore tali e quali.

### 1.2. Una campitura troppo breve?

Nel 2001, però, si è avviata una sorprendente accelerazione di questo processo legislativo a combustione molto lenta. Nuova versione, molto innovativa, del Titolo V della Costituzione (Legge 18 ottobre 2001, n. 3). Necessità di obbedire al dettato costituzionale appena varato e di emanare subito “le norme generali sull’istruzione” e i “Livelli essenziali delle prestazioni” (LEP) per l’istruzione e la formazione professionale affidata dalla revisione costituzionale alla legislazione esclusiva delle Regioni. Il tutto valorizzando l’autonomia delle istituzioni scolastiche, introdotta nel 1997, attuata nel 1999 e protetta in Costituzione.

- 2003: dopo due anni di discussioni per lo più aspre e, spesso, anche faziose, aperte dalle proposte avanzate agli Stati generali del 19-20 dicembre 2001, il Parlamento risponde a questa necessità approvando la Legge “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione





- e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale” n. 53, del 28 marzo.
- 2004: escono i primi due Decreti delegati: il n. 59, del 19 febbraio, con le “Norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione”, e il n. 286, del 19 novembre, con le “norme generali” che istituiscono il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Il dlgs. n. 59/04, in sostituzione dei vecchi *Orientamenti* per la scuola dell’infanzia e dei vecchi *Programmi di insegnamento* per le altre scuole del I ciclo, incompatibili con la nuova normativa fondata sull’autonomia, contiene inoltre:
    - a) il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* (6-14 anni);
    - b) le *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell’infanzia*;
    - c) le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*;
    - d) le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado*.
  - 2005: sono già apparsi i due Decreti sul diritto dovere all’istruzione e alla formazione fino a 18 anni (n. 76 del 15 aprile) e sull’alternanza scuola lavoro (n. 77 del 15 aprile); il dlgs. sulla formazione iniziale e sul reclutamento dei docenti approvato dal Consiglio dei Ministri il 25 gennaio è in discussione alla Conferenza Stato-Regioni; l’ultimo Decreto previsto dalla Legge delega, forse il più importante, quello sul secondo ciclo, è stato presentato (il 27 maggio) al Consiglio dei Ministri ed ha avviato il suo *iter* che, dopo il parere presso le commissioni parlamentari e la Conferenza Stato-Regioni, lo riporterà in Consiglio dei Ministri per la definitiva approvazione. Gli allegati a questo ultimo Decreto sono ben 23, e tutti molto voluminosi. Si parte dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione* (allegato A), riguardante quindi sia gli studenti dei percorsi liceali sia quelli dell’istruzione e formazione professionale che concludono gli studi a 18 anni o comunque con una qualifica professionale; si passa, poi, nell’allegato B, alle integrazioni del *Profilo*, specifiche per gli studenti dei percorsi liceali quinquennali, che dunque concludono gli studi a 19 anni; seguono, infine, nei successivi allegati, le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, complete dei quadri orari e degli obiettivi specifici di apprendimento, per tutti i percorsi liceali (otto, con tre che prevedono la suddivisione in indirizzi: tre per il liceo artistico, due per l’economico e ben otto per il tecnologico).

### 1.3. Conseguenze e interrogativi

Non era mai accaduto nella storia dell’Italia repubblicana che, in così pochi anni, si predisponessero tutti i Decreti e tutti i materiali culturali e pedagogici per la contemporanea riforma, per norme generali o per LEP,





delle scuole del primo e del secondo ciclo, dalla scuola dell'infanzia all'università. Per trovare qualcosa di analogo, bisogna risalire alla riforma Gentile del 1923, quando, però, il Parlamento aveva votato (dicembre 1922) di affidare al Governo pieni poteri, cioè l'autorizzazione ad operare senza il controllo democratico del voto parlamentare e soprattutto del dibattito culturale e sociale.

In questa consistente produzione legislativa, frutto delle mediazioni tra i più diversi soggetti politici, culturali, istituzionali e sindacali, e redatta in un arco di tempo, rispetto alle precedenti regolamentazioni normative e amministrative repubblicane, così breve è, dunque, più che ragionevole trovare deficienze e disarmonie anche significative.

Inoltre, visto che scriviamo a maggio, appena dopo l'approvazione (27 maggio 2005) da parte del Consiglio dei Ministri dell'ultimo Decreto attuativo previsto dalla Legge n. 53/03, quello sul secondo ciclo di istruzione e di formazione, si impone una domanda: riuscirà il convoglio merci della riforma del sistema di istruzione e di formazione del Paese, partito nel 2001 con la riforma costituzionale e, a mano a mano, accresciuto da nuovi vagoni, a giungere a destinazione entro il prossimo ottobre, quando scadrà la delega per l'attuazione completa della Legge n. 53/03? Oppure la maledizione della secondaria colpirà un'altra volta i conati dei riformatori? Maledizione perché, dal 1974 ad oggi, ogni volta che si è profilata all'orizzonte la riforma della secondaria, il potere iettatorio di questo provvedimento è sempre stato tale che o si scioglievano anticipatamente le Camere (ben tre volte) o si concludeva la legislatura (2001), lasciando il lavoro a mezza strada. Ma è una curiosità che sarà soddisfatta in pochi mesi e che, in ogni caso, più che il carattere iettatorio del provvedimento, ci svelerà, ancora una volta, quali interessi corporativi, ideologici ed anche istituzionali si sentiranno così intaccati dal provvedimento da farlo saltare in aria.

## 2. L'ESSENZIALE E L'ACCESSORIO NEI DOCUMENTI NAZIONALI DELLA RIFORMA

Deficienze e disarmonie si trovano, quindi, senza dubbio nei contenuti dei *Profili* e delle *Indicazioni nazionali*. Un'analisi anche non necessariamente puntigliosa lo potrebbe ampiamente dimostrare.

Nonostante i clamori polemici spesso suscitati in proposito, tuttavia, si tratta di documenti che, se letti senza prevenzione ideologica e politica, e con un minimo di senso storico, sono migliori di quanto la polemica miope e talvolta faziosa faccia supporre.

In ogni caso, è importante sottolineare che, per definizione, questi documenti non avranno affatto la durata dei vecchi *Programmi*. Non vogliono, dunque, segnare "epoche", "svolte" e "stagioni", ed incutere, o pretendere, una qualche reverenza storico-culturale. Come è accaduto negli ultimi cinquant'anni. Più modestamente, invece, come sarebbe dovuto essere normale dal 1948, si presentano come strumenti flessibili, incrementabili, sottoponibili alle rapide revisioni che il dibattito culturale e l'esperienza professionale a volta





a volta suggerirà. Ben vengano, quindi, tutte le osservazioni migliorative per un cantiere che è nato proprio per restare sempre aperto, soprattutto con le scuole, e per sottrarre questi provvedimenti alla ritualità che li aveva sempre accompagnati e che contribuiva anche alla loro “sacralizzazione”.

A ridimensionare ogni eventuale propensione ad enfatizzarne il peso, del resto, provvedono i testi stessi dei due diversi documenti citati. In più parti, infatti, programmaticamente, ricordano di avere senso e funzione se e solo se collocati dentro l’orizzonte istituzionale e pedagogico disegnato dall’autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti e tracciato tra il 1997 (Legge n. 59) e il 1999 (DPR. 275).

### **2.1. L’essenziale dei Profili**

I *Profili*, in effetti, al di là delle competenze specifiche che dettagliano per lo studente alla fine del I e del II ciclo e che è più che opportuno sottoporre ad attenta e continua manutenzione per migliorarne la pertinenza, in questo obbedendo all’art. 1 della Legge n. 53/03, vogliono soprattutto ricordare alla scuola e ai docenti un dato strutturale permanente, che è poi compito della scuola stessa e dei docenti concretizzare: la centralità dello studente nei processi di apprendimento; non la centralità delle discipline di studio o quella delle richieste sociali.

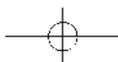
I *Profili*, in altri termini, vogliono soprattutto essere lo strumento ordinamentale pensato per ricordare a tutti i cittadini italiani, e a maggior ragione a chi lavora nelle istituzioni di istruzione e di formazione, che non si va a scuola, come allievi, né vi si insegna, come docenti, per *il fine di trasmettere conoscenze e abilità disciplinari o professionali in sé* o per decisione sociopolitica importante quanto si vuole; ma piuttosto si va a scuola, come allievi, e vi si insegna, come docenti, per *il fine di adoperare le discipline di studio e le abilità professionali valide in sé o/e indicate dallo Stato uguali per tutti i cittadini come mezzo per far crescere armonicamente la persona di ogni allievo in tutte le sue dimensioni*; o, detto secondo il linguaggio della Legge, per esercitare e promuovere le capacità potenziali di ciascuno allo scopo di trasformarle in competenze reali davvero personali.

### **2.2. L’essenziale delle Indicazioni**

Le *Indicazioni nazionali*, poi, vivono e trovano senso e funzione addirittura all’interno di una metafora che ne ridimensiona plasticamente l’eventuale tentazione all’insuperbimento autosufficiente: quella degli ingredienti e dei piatti di portata.

Naturale che esse ordinino le conoscenze e le abilità da insegnare negli scomparti delle diverse discipline. Non esiste, a tutt’oggi un criterio epistemologicamente più affidabile e intersoggettivo. Altrettanto naturale, però, è che le *Indicazioni nazionali* ricordino che “l’ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L’ordine epistemologico vale solo per i docenti e





disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli *obiettivi specifici di apprendimento nazionali* agli *obiettivi formativi personalizzati*".

Un conto, perciò, sono gli ingredienti che, secondo lo Stato, non possono mancare negli scomparti disciplinari della dispensa-magazzino di ogni scuola e di ogni docente, un altro i piatti formativi che la scuola e i docenti sono chiamati a cucinare per gli allievi.

Se un cuoco si limitasse a preparare, peraltro in un proprio piccolo e riservato angolo cottura, piatti con gli ingredienti collocati in un solo scomparto disciplinare della dispensa a cui deve attingere per il suo lavoro, non cucinerebbe mai piatti commestibili. Per renderli almeno edibili, se non, come si dovrebbe, appetitosi, invece, deve, per forza:

- a) avere a disposizione le attrezzature di una buona cucina (un'istituzione scolastica organizzata in modo efficiente);
- b) contare sulla collaborazione costruttiva e coordinata di altri operatori (i colleghi, il dirigente, i genitori...);
- c) preparare, infine, di persona, le giuste quantità di ingredienti prese da vari scomparti disciplinari, mescolarli con equilibrio e finezza, trattandoli con gusto, allo scopo di cucinare portate non da rancio predisposto in serie, ma da cena degna di questo nome in casa o al ristorante.

Gli ingredienti disciplinari delle *Indicazioni*, ordinati nei vari scomparti disciplinari delle dispense scolastiche, insomma, non servono a nulla, né significano nulla, se non esistono cuochi che possano utilizzarli al livello e all'intensità che reputano opportuno per cucinarli bene, in ambienti logistici e sociali ben organizzati allo scopo. Che è poi ribadire il principio secondo il quale le *Indicazioni nazionali* hanno senso, e contano, se e solo se esiste una scuola e docenti autonomi che non praticano affatto la professione dei dispensieri, ma si dimostrano, in un ambiente adatto e progettato alla bisogna, cuochi esperti che si confrontano ogni giorno con la reazione dei clienti e con i riconoscimenti di qualità della "Guida Michelin" (*accountability*).

Per quanto sia importante discutere nel merito gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline presenti nelle *Indicazioni nazionali* al fine di renderli culturalmente più solidi e, soprattutto, più essenziali di quanto lo siano, perciò, non bisogna dimenticare che, in un modo neanche troppo paradossale, il cuore della questione non è, tuttavia, qui.

Il nucleo si trova piuttosto nella *qualità dell'autonomia* delle scuole e dei docenti, autonomia che, proprio per essere di qualità, non può essere lasciata a se stessa, sperando che si affermi per partenogenesi, ma deve essere sostenuta da apposite e sistematiche strutture di formazione e di incentivazione che





faranno sempre più la differenza, e che potranno rendere anche le *Indicazioni nazionali* più discutibili una risorsa più che un handicap.

### **2.3. L'essenziale e l'accessorio nel Decreto sul secondo ciclo**

Non si può riproporre questo discorso, invece, quando ci si riferisce ai contenuti del dlgs. sul secondo ciclo, approvato dal Consiglio dei Ministri il 27 maggio scorso, dopo laboriosissime riscritture della prima bozza, diffusa, per la pubblica discussione, dal Ministero, il 25 gennaio scorso.

Non ci riferiamo tanto, però, anche in questo caso, alle deficienze e alle disarmonie di dettaglio rintracciabili nel testo. Queste esisteranno sempre. Ma saranno anche sempre riparabili con il buon senso e la professionalità dei docenti. Appunto con l'autonomia della scuola e dei docenti. Ci riferiamo, invece, a quelle strutturali che, se dovessero rimanere anche nel testo finale e non essere tolte nella versione del dlgs. che approderà in seconda lettura al Consiglio dei Ministri, saranno difficilmente neutralizzabili e condizioneranno in maniera rilevante la qualità dello stesso disegno riformatore.

Qui, le eventuali deficienze e disarmonie pesano molto, e nessuna autonomia delle scuole e dei docenti le potrà risolvere, e rovesciare in positive se davvero negative. Se dunque il percorso istituzionale che ancora separa il testo di questo dlgs. dalla sua definitiva approvazione (Commissioni parlamentari, Conferenza Stato-Regioni, seconda lettura in Consiglio dei Ministri) non provvederà a risolverle, esse resteranno a lungo con noi e potranno anche pregiudicare gli stessi obiettivi generali che hanno ispirato la complessa normativa che abbiamo ricordato.

### **3. L'ACCESSORIO NEL DLGS.: L'ESEMPIO DELLA QUESTIONE RELATIVA ALLE "CAPACITÀ"**

Le deficienze e disarmonie accessorie presenti nel testo del dlgs. sul secondo ciclo sono senza dubbio numerose. Per quanto perturbatorie, tuttavia, se anche dovessero rimanere nel testo finale, non sembrano pregiudicare, come si ricordava, la qualità complessiva del dlgs. Scienza e coscienza delle scuole e dei docenti bastano per le contromisure. Anche per il significato pedagogico che può rivestire, ci limitiamo a documentare questo discorso, riflettendo sull'impiego a dir poco originale del termine "capacità", adottato nel dlgs.

#### **3.1. Le "capacità" nella dodicesima versione del Decreto**

Qualche settimana prima di far arrivare l'articolato del dlgs. in Consiglio dei Ministri, un partito di Governo aveva chiesto e ottenuto dal Ministro Moratti di usare il comando "Trova e Sostituisci" di Word per cambiare, pressoché in tutto il testo del Decreto, arrivato, rispetto al momento della sua prima presentazione, a gennaio, alla undicesima versione, il vocabolo "competenze" con "capacità". Alcune volte, in questa così giunta dodicesima versione, la sostituzione, sebbene temeraria e pericolante, reggeva. Ma in altre produceva effetti stridenti e periodi impresentabili.



Che cosa significava, infatti, ai commi 1 degli artt. 4 (liceo artistico), 6 (liceo economico), 7 (liceo linguistico), 8 (liceo musicale e coreutico), 9 (liceo scientifico), 10 (liceo tecnologico) e 11 (liceo delle scienze umane) scrivere che ciascun liceo “fornirà (...) allo studente *le capacità* necessarie a frequentarli”? Vuol dire che, se anche, poniamo, un allievo avesse *capacità* più adatte per frequentare una tipologia liceale diversa da quella prescelta, non si procede a nessun processo di riorientamento, ma si incaricano la scuola e i docenti di “dotare” comunque l’allievo delle capacità necessarie per essere promosso ed avere “successo formativo” nel liceo che ha scelto di frequentare? E perché, poi, questo taumaturgico obbligo di “pedagogia della protesi” per tutti i licei salvo che per il liceo classico? Forse perché le capacità richieste dalla frequenza positiva del liceo classico sono così eccezionali da essere convinti a priori che nessuno le può “dare” a uno studente se innatisticamente già non le possiede? Forse perché solo chi frequenta il classico senza averne le capacità può essere dirottato, per difendere l’esclusività di questo liceo, verso altri percorsi formativi, mentre tutti gli altri sarebbero *damnati ad lineam*, costretti a restare sempre nel liceo scelto a 13,5 anni o al massimo a 14 e a sottoporsi ad innesto artificiale delle capacità necessarie a frequentarlo da parte dei “tecnici” della scuola?

Ma la meccanicità delle sostituzioni di vocabolo richieste era tale che, almeno al comma 1 dell’art. 13, raggiungeva perfino un carattere di provocazione. Questo comma del dlgs. sul secondo ciclo, nella sua prima versione di gennaio e in tutte le 12 successive, infatti, era mutuato letteralmente dal comma 1 dell’art. 3 della Legge delega n. 53/03; esso inoltre, era stato confermato di peso sia negli artt. 8 e 11 del dlgs. n. 59, sia nell’art. 3 del dlgs. 286 sull’Invalsi, sia, infine, nel dlgs. n. 77 sull’alternanza scuola lavoro. Di più obbediva anche a precise direttive UE assunte anche nel nostro ordinamento. La sostituzione del termine “competenza” con quello di “capacità” introdotta al comma 1 dell’art. 13 della versione del dlgs. precedente a quella, infine, approvata in Consiglio dei Ministri, però, rinnegava tutti questi calchi normativi e, come se nulla fosse, introduceva in un testo di Legge di “norme generali sull’istruzione” la bizzarra espressione “*certificazione delle capacità e abilità*” al posto di quella ormai universale e acquisita di “*certificazione delle competenze*”.

Il responsabile scuola di Forza Italia On. Mario Mauro e l’On. Valentina Aprea che rappresenta questo stesso partito al Ministero, con la funzione di sottosegretario delegato dal Ministro proprio ai problemi della scuola, si sono accorti di queste incongruenze e non hanno mancato di segnalarle. Alla fine, però, poiché ormai la questione aveva perduto la sua caratteristica tecnica, ma ne aveva assunto una del tutto politica di puntigliosa rappresentanza di potere (l’Udc, in quanto partito della maggioranza, non poteva permettersi l’affronto di vedere respinte proprie correzioni), si è deciso, in zona Cesarini, cioè, pressappoco, prima del Consiglio dei Ministri che ha approvato il dlgs. in prima lettura, in maniera altrettanto politica: salvare capra e cavoli, accettando le richieste dell’Udc, ma senza per questo cassare il vecchio testo. Ne è così uscito un accostamento ibrido, un fantasioso irrocervo linguistico e concettuale, di cui non si sentiva certo la necessità.



### 3.2. Le “capacità” nella Legge delega e nei primi quattro Decreti

Mai, finora, almeno a partire dalla inaugurale Legge delega 28 marzo n. 53/03, si era parlato, nei testi normativi, di “*acquisizione di capacità*”, di “*fornire allo studente capacità*” e di “*valutazione*” e di “*certificazione delle capacità*” di ciascuno. Sarebbe perlomeno stravagante pensare, come vedremo, che lo si sia fatto a caso, senza una precisa ragione.

Art. 2, comma 1, punto a della Legge n. 53/03: “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”.

Art. 2, comma 1, punto f sempre della Legge n. 53/03: la scuola primaria, tra l’altro, ha la finalità di “*valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo*” e sempre tra l’altro, la “scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale ...*(e) sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi*”.

Art. 2, comma 1, punto g della stessa Legge delega: “il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l’agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a *sviluppare l’autonomia capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale*”.

Se nella Legge delega per l’emanazione delle “norme generali sull’istruzione” e dei “livelli essenziali delle prestazioni per l’istruzione e formazione professionale” non si parlava mai di “acquisizione di capacità”, di “fornire allo studente capacità” o, peggio, di “certificazione e valutazione delle capacità di ciascuno” sarebbe stato ragionevole attendersi, se non altro per non uscire dalla delega, che nemmeno i Decreti di attuazione preparati dal governo usassero mai queste espressioni.

In effetti, ha obbedito a questo consolidato orientamento di *drafting* normativo il dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59, riguardante le “norme generali sul primo ciclo di istruzione”. Il dlgs., infatti, si limita a ribadire e a puntualizzare il testo della delega. Anche i 4 allegati a questo Decreto (il *Profilo educativo, culturale e professionale* del primo ciclo e le *Indicazioni nazionali per scuola dell’infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado*), quando parlano di “capacità”, impiegano soltanto verbi tipo “promuovere”, “sviluppare”, “valorizzare”, e sottolineano come questo compito di promozione/valorizzazione/ sviluppo avvenga *attraverso le conoscenze e le abilità apprese a scuola, così da trasformare le capacità di ciascuno in competenze personali*, queste ultime sì da valutare e certificare, anche nelle conoscenze e nelle abilità che presuppongono e che per forza di cose incorporano (non esiste una competenza vuota di sapere e di saper fare diffuso o enucleato).





Hanno obbedito a questo consolidato orientamento di scrittura delle norme, oltre che di buon senso (perché, infatti, aumentare la confusione linguistica e concettuale al variare dei documenti normativi?) anche:

- a) il dlgs. 19 novembre 2004, n. 286 sulle norme generali relative al sistema nazionale di valutazione (non nomina mai la parola capacità, né parla mai di valutazione o certificazione delle capacità);
- b) il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 che definisce le “norme generali sul diritto-dovere all’istruzione e alla formazione”, il quale, all’art. 1, comma 1, ribadisce che “la Repubblica (...) assicura 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...”;
- c) il dlgs. 15 aprile 2005, n. 77 sulle “norme generali relative all’alternanza scuola lavoro”;
- d) lo schema di Decreto legislativo sulle “norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell’accesso all’insegnamento”, approvato dal Consiglio dei Ministri il 25 gennaio 2005;
- e) perfino i 28 allegati al dlgs. sul secondo ciclo, proprio quello in cui adesso si parla di “acquisizione di capacità”, di “fornire allo studente capacità” e di “valutare le capacità” e di “certificare le capacità” di ciascuno, presuppongono, invece, tutti, ciò che è stato assunto nei materiali normativi prima citati. In altre parole, che le capacità personali degli studenti, da un lato, siano ciò che ciascuno ha già personalmente in potenza e che l’educazione è chiamata a sviluppare, promuovere, valorizzare, senza forzature ma anche senza omissioni e disattenzioni perché le capacità non esercitate si atrofizzano, attraverso l’istruzione (le conoscenze) e la formazione (le abilità); e, dall’altro lato, che proprio la difficoltà di scorgere in atto e adesso, senza omissioni e disattenzioni, tutto ciò che è presente, nel soggetto, solo in potenza, è opportuno non “valutare e certificare” le capacità, visto che si finirebbe per immobilizzare surrettiziamente un processo aperto, per ridurre le persone alle sole capacità di cui siamo di fatto riusciti a cogliere le manifestazioni, ma che non per questo sono anche le uniche esistenti, e per cadere, di conseguenza, nell’effetto Pigmalione, ma è meglio valutare e certificare solo le *competenze effettivamente dimostrate*, cioè le capacità potenziali davvero messe in atto e mostrate nella risoluzione dei problemi che si sono incontrati nel percorso educativo<sup>3</sup>.

### 3.3. Le “capacità” nella versione del Decreto sul secondo ciclo approvata in Consiglio dei Ministri

Nel testo del dlgs. approvato il 27 maggio in Consiglio dei Ministri (dovrebbe a questo punto trattarsi della tredicesima versione del testo reso noto a gennaio), invece, per accontentare tutti i partiti della maggioranza, trovia-

<sup>3</sup> Per un approfondimento della tematica, cfr. BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Ed. La Scuola, Brescia 2004, in particolare il cap. II, 21-96.





mo espressioni come le seguenti, del tutto inedite rispetto al testo originale della Legge delega:

- a) capo II, art. 2, commi 1 e 2: i percorsi liceali fanno sì che lo studente “*acquisisca la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità*, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, e le competenze adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. I percorsi liceali (...) si sviluppano in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione di competenze mediante l’approfondimento delle conoscenze e *l’acquisizione di capacità e di abilità* caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi” (qui, si modifica l’art. 2, comma 1, punto a della Legge delega n. 53/03).
- b) salvo il liceo classico che (capo II, art. 5, comma 1) “*fornisce*” allo studente “un rigore metodologico e una dotazione di contenuti e di sensibilità all’interno di un quadro culturale di alto livello e di attenzione ai lavori anche estetici che offra gli strumenti necessari per l’accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria”, tutti gli altri licei (capo II, artt. 4,6,7,8,9,10,11), invece, “*forniscono*” allo studente “le conoscenze, le competenze, le abilità e *le capacità* necessarie” per approfondire la cultura liceale dal punto di vista artistico, economico, linguistico, coreutica-musicale, scientifico, tecnologico, delle scienze umane;
- c) capo II, art. 13, comma 1: “la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e *la certificazione delle competenze, abilità e capacità* da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati” (qui, si modifica l’art. 3, comma 1, punto a della Legge delega n. 53/03);
- d) capo II, art. 13, comma 6: “coloro che chiedano di rientrare nei percorsi liceali e che abbiano superato l’esame conclusivo del primo ciclo tanti anni prima quanti ne occorrono per il corso normale degli studi liceali possono essere ammessi a classi successive alla prima previa *valutazione delle conoscenze, competenze, abilità e capacità* possedute, comunque acquisite, da parte di apposite commissioni costituite presso le istituzioni del sistema dei licei, anche collegate in rete tra di loro. Ai fini di tale valutazione le commissioni tengono conto dei crediti acquisiti, debitamente documentati, e possono sottoporre i richiedenti ad eventuali prove per *l’accertamento delle conoscenze, competenze abilità e capacità* necessarie per la proficua prosecuzione degli studi” (anche qui si modifica il testo dell’art. 1, comma 1, lettera i della Legge delega).

Fortunatamente il capo III del dlgs., quello dedicato alla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni devono assicurare per il riconoscimento dei corsi di istruzione e formazione professionale ai fini del diritto dovere di istruzione e di formazione, tace su questo impiego “creativo” dei termini in discussione, per cui consentirà alle Regioni, se lo vorranno, di emanare una normativa più coerente con il senso che questi termini avevano nella Legge delega.





### 3.4. Il non detto culturale del contendere

Peccherebbe di superficialità chi sottovalutasse l'importanza di questa puntigliosa ricostruzione filologica e semantica. Le parole sono spesso pietre. Dietro differenti campi semantici, infatti, si nascondono anche differenti antropologie e, di conseguenza, anche differenti visioni del mondo, del resto decisive in ogni impresa educativa. Esplicitare queste ultime è meglio che lasciarle operare in maniera tanto influente quanto inconsapevole.

Dunque, proprio per comprendere l'ampiezza della posta in gioco che si intravede dietro l'impiego di un'espressione al posto dell'altra, vale la pena di rammemorare, sebbene per cenni, la cosiddetta rivoluzione sofistica del IV sec. a.C., e lo sviluppo che di questa rivoluzione ne fece Socrate, il maestro esplicito di Platone e implicito di Aristotele, oltre che tutta una serie di correnti di pensiero (a partire dallo stoicismo) che giunge fino ai nostri giorni, dopo essersi innestata sulla grande rivoluzione cristiana<sup>1</sup>.

La rivoluzione sofistica si può condensare in questa consapevolezza: la natura umana è unica. Quindi, tutti gli uomini, schiavi o liberi, greci o barbari, bianchi e neri sono uguali. Ma allora perché, e basta guardarsi attorno, gli uomini sono così diversi? I sofisti non erano ingenui. Sapevano che la questione non era tanto naturalistica, o materialistica come dir si voglia. In discussione, non era, e tanto meno lo è oggi, la circostanza biologica e genetica che vuole per un soggetto gli occhi chiari e per l'altro quelli scuri, per uno la pinguedine e per l'altro la gracilità, per uno la pelle chiara e per l'altro scura. Come se a questo si riducesse la diversità. In discussione, era e continua ad essere, piuttosto, lo statuto ontologico dell'uomo e dell'antropologia filosofica.

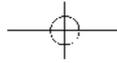
*Le alternative.* Gli uomini, cioè, per riprendere l'alternativa già intuita 2.500 anni fa, sono diversi, e godono di fatto di una diversa dignità, perché sono resi tali da altri uomini, dalla società, dalla storia, per cui gli uomini, la società, la storia, se solo lo volessero, con appositi interventi tecnico-sociali, li renderebbero in tutto e per tutto uguali, oppure sono diversi perché, pur essendo, in quanto esseri umani in generale, uguali per natura (sul piano ontologico) e per dignità (sul piano deontologico), sono, invece, in quanto individui (sul piano ontico), diversi, per cui, se li si rendesse uguali in tutto e per tutto, si tradirebbe la loro irriducibile individualità e si impedirebbe a ciascuno di essere se stesso e di rivendicare il suo non essere altro?

E per converso, la società, cioè tutti gli uomini, guadagnano, e agiscono bene, rendendo ciascuno in tutto e per tutto uguale all'altro, oppure consentendo a ciascuno di realizzare in maniera personale e differente, e al massimo livello possibile, l'unica natura e dignità umana uguali in tutti?

In altri termini ancora: è la società che crea le persone o sono le persone che concretizzano la società e la fanno essere?

<sup>1</sup> Uno sviluppo maggiore del tema si trova in BERTAGNA G., *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, "Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana", 6 (2002), 7-24.





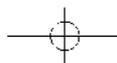
O, per dirla in teoria sociale e politica, si tratta di pensare i cittadini come uguali quando i beni di cui dispongono, non solo economici, ma di ogni tipo, inclusi i percorsi formativi e i titoli di studio, sono della stessa natura ed entità, cioè indipendentemente dal fatto che tali beni siano personalmente scelti, guadagnati e arricchiti di tratti personali, oppure è meglio concepire l'uguaglianza come uguaglianza delle opportunità, nel senso di immaginare una società che mette tutti nella condizione di trovare le occasioni che gli permettono di realizzare al meglio se stesso, con le proprie preferenze e le proprie potenzialità?

E per finire con l'alternativa antropologica che sta alla radice di tutte quelle precedenti, dobbiamo pensare che gli uomini siano, in realtà, solo epifenomeni di un *anáanke*, di una necessità, che li stringe e li regola senza alcuna possibilità di infrazione, oppure dobbiamo ammettere che ogni uomo abbia la libertà e che, dunque, diventa chi è non solo per condizionamento etero-educativo ma anche per scelta, imputabilità e responsabilità autoeducativa?

*Scelta sofisticato-materialistica e scelta socratico-cristiana.* La maggior parte dei sofisti sposò la prima alternativa. Grazie alla *téchne* dimostravano di possedere il sapere (*epistéme*) e la potenza (*dýnamis*) necessari per far vedere che potevano rendere, intendendolo ovviamente con la pregnanza del significato greco, alla Pindaro, un aristocratico democratico e viceversa; quindi, per dimostrare che, se solo si fosse voluto, si potevano rendere uguali tutti gli uomini. Più o meno, andando avanti nel tempo, le stesse idee del materialismo storico (comunismo) e, per stare in campo pedagogico, del comportamentismo didattico. Un esempio, per tutti, Bloom, uno dei protagonisti della teoria del *Mastery Learning*<sup>5</sup>. La differenza tra educazione e tecnologie dell'istruzione, a questo punto, scompare. Come scompare la differenza tra orientamento e condizionamento, tra *educare* ed *educere*, tra individuo e persona, ma anche tra necessità e libertà.

Una parte dei sofisti, quelli alla Socrate, adottarono, invece, la seconda alternativa. Seconda alternativa che ebbe un'elezione particolare con la rivelazione cristiana. Tutti gli uomini sono uguali. Ma in quanto uomini. Da questo punto di vista, non esistono, né devono esistere, differenze: l'aristocratico ha la stessa natura e dignità del democratico. Ma Callia e Achille non sono affatto, in quanto individui (dopo il cristianesimo si dovrebbe dire: persone), uguali. Uno, per esempio, ha maggiore potenza nell'uso delle parole, l'altro nel lancio del giavellotto e nel tirar di spada. E se si volesse attribuire a Callia le medesime capacità (= potenze) di Achille, dovremmo concludere che riusciremmo anche a renderlo, qui e ora, un formidabile guerriero, oltre che un formidabile avvocato; e viceversa. Appunto tutti uguali in tutto. Ma non è così, invece, come si prova anche empiricamente quando ci si scontra con le resistenze sorde o astute di ogni persona che si vuole rendere diversa da ciò che ella sente essere il meglio per sé, ciò verso cui scopre e sente attitudine, vocazione, spazio di realizzazione. Non è così non solo empiricamente, ma anche

<sup>5</sup> Cfr. BLOOM H., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979, 27.





ontologicamente perché la natura del generale non è affatto riducibile alla natura del particolare, e l'incarnazione dell'umanità in ogni uomo è sempre unica e irripetibile.

*Le conseguenze pedagogiche e gli indizi linguistici.* Ebbene, parlare, come si è poi finito per fare, in un testo normativo:

- di una scuola e di docenti che facciano “*acquisire le capacità*” agli studenti (come se le capacità fossero qualcosa di estraneo e di esterno al soggetto stesso, che egli può però acquistare al mercato dell'istruzione, e di cui potrà adornarsi quasi fossero monili a lui aggiuntivi);
- di una scuola e di docenti che “*forniscano*” agli studenti, non che “svilup-  
pino, promuovano, valorizzino in loro”, “le capacità per frequentare una scuola piuttosto di un'altra” (quasi a voler dire che la forza e la potenza dell'insegnamento prevale sulla forza e la potenza dell'apprendimento, nel senso che il docente può attrezzare lo studente con gli utensili che vuole, piacciono o non piacciono allo studente stesso);
- di una scuola e di docenti che “certifichino e valutino le capacità di ciascuno” (come se le capacità di ciascuno, sempre, per natura, potenziali, perché non si smette mai, per tutta la vita, di umanarsi e di diventare chi si è, fossero attuali, fotografabili come sono, fissate una volta per tutte invece che attese nel loro inesauribile svolgersi), significa riaccreditare un'antropologia pedagogica e una concezione globale del mondo e della vita molto diversa da quella sottesa alla prima alternativa, ed in fondo adottata dalla Legge delega e dai primi 4 Decreti attuativi.

La cosa sorprendente è che ad esigerlo sia stata una forza politica che, in teoria, dovrebbe proprio aderire alla concezione socratica e cristiana, non sofisticata e materialistica, dell'uomo e della vita. Ma spesso la politica registra queste e altre sorprese.

#### **4. L'ESSENZIALE NEL DECRETO SUL SECONDO CICLO: LE DEFICIENZE STRUTTURALI**

Per quanto importanti, tuttavia, questioni come quelle sollevate sono controllabili dalla scuola, dai docenti e dalle stesse famiglie. E di fatto trovano una soluzione con la pratica didattica, le esperienze di orientamento, le attività di rimotivazione e recupero per l'apprendimento. È molto più difficile che questo accada, invece, con deficienze e disarmonie strutturali che affiorano dal testo del dlgs. e che ne deformano in maniera pesante la fisionomia non solo attuale, ma anche prospettica. Ci limitiamo ad una illustrazione critica di quelle che reputiamo più importanti.

##### **4.1. Lo sfondo di una mentalità secolare molto difficile da superare**

Quanto si parla di mentalità si è costretti a fare i conti con valori, criteri di giudizio, schemi interpretativi della realtà, comportamenti che sono tanto





sfumati quanto radicati e diffusi. Per questo, pur non essendo affatto naturali, ma del tutto storici e ideologici, invece lo appaiono, e, in forza di questa naturalizzazione, resistono in modo quasi invincibile, almeno nel breve e medio periodo, anche ai tentativi più giustificati di cambiarli.

L'intero testo del dlgs. soffre di questo contesto. Contiene, sul piano strutturale, come vedremo nei due prossimi paragrafi, scelte senza dubbio discutibili. Esse, tuttavia, si rivelano irrimediabilmente negative non tanto (o non solo) in sé, quanto perché inserite in una mentalità che ne amplifica, per così dire, il lato peggiore e che ne deforma, in ogni caso, il fine, che poi vuol dire il suo più autentico significato.

Proprio per questo, la prima e fondamentale deficienza che affligge il Decreto, più che di testo, è di contesto, e il non averne tenuto a sufficienza conto e il non aver fatto nulla, o almeno non a sufficienza, per modificarlo in maniera non superficiale contribuisce a rendere i dispositivi che contiene addirittura, per certi aspetti, velleitari. Forse, bisognava davvero prevedere una distinzione tra strategia e tattica, tra scenario normativo a regime e tempi e modi intermedi per la sua realizzazione nella prossima legislatura. Soprattutto, serviva creare le condizioni politiche e, in modo ancora più necessario, culturali per rendere condivise nel merito e nel metodo queste distinzioni di attuazione. Se non altro per impedire che si potesse leggere con la vecchia mentalità un quadro che andava invece interpretato con gli strumenti ermeneutici della nuova, e viceversa.

Per documentare il peso di questi fattori di contesto, e, al contempo, per mostrare come sia complicato (o ingenuo) pretendere che una mentalità secolare possa all'improvviso dissolversi per lasciare spazio a schemi e criteri di giudizio affatto diversi, procederemo ad alcuni esempi, proprio a partire dalle prime reazioni al Decreto stesso.

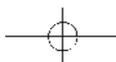
#### *4.1.1. Una svolta non tematizzata*

Nello stesso giorno in cui il Consiglio dei Ministri ha approvato in prima lettura il dlgs. sul secondo ciclo, il segretario generale della Federazione Lavoratori della conoscenza CGIL ha emesso un comunicato stampa che recita, fra l'altro: "a parte il ripetersi di altisonanti affermazioni propagandistiche, emerge che il secondo ciclo sarà costituito da due sistemi ben distinti, sistema liceale e formazione professionale. Per la formazione professionale poche e generiche indicazioni, per cui ci troveremo di fronte a venti sistemi regionali di formazione professionale differenti fra loro da cui dovrebbe essere possibile, così ci si vuol far credere, passare al sistema dei licei".

Il comunicato stampa è paradigmatico. Esprime, su questi aspetti, una specie di opinione comune che trova molta udienza tra i sindacati, i docenti, i rappresentanti istituzionali delle Regioni e degli enti locali che appartengono ai partiti dell'opposizione all'attuale Governo, i giornalisti, e nello stesso mondo imprenditoriale.

Il coordinatore dirigenti scolastici della Provincia di Brindisi della CGIL, per esempio, parla di "carattere chiaramente classista delle norme (...) che si





vogliono introdurre nel secondo ciclo di non sopita memoria gentiliana, come l'introduzione dei due canali, quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale, che induce un'allarmante separazione tra cultura e professione e porta le famiglie ad una scelta precoce che segna il futuro dei soggetti in formazione ad appena tredici anni"<sup>6</sup>; l'assessore all'istruzione e all'edilizia scolastica della Provincia di Milano, del partito della Rifondazione comunista, in un comunicato del 30 maggio, gli fa eco stigmatizzando, nel dlgs., l'esistenza di "un sistema duale che prevede una divisione netta tra il sistema liceale, affidato allo Stato, e quello dell'istruzione e formazione professionale affidato alle Regioni"; sulla stessa linea l'ex vicepresidente di Confindustria che si rammarica che "la scuola sia responsabilità dello Stato", mentre "la formazione professionale lo sia delle Regioni"<sup>7</sup>. E si potrebbe continuare con una enumerazione molto più ricca più o meno degli stessi motivi, con le stesse parole.

Depurate del tasso di comprensibile quanto pregiudiziale antagonismo politico nei confronti della maggioranza di centro destra che esse contengono, queste dichiarazioni, rilasciate a ben 4 anni dalla Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 (rinnovato Titolo V della Costituzione) e ad oltre due anni dall'approvazione della Legge 28 marzo 2003, n. 53 non possono, però, nel merito, non sorprendere e non indurre a qualche preoccupata riflessione.

Esse, infatti, anzitutto, ignorano o fingono di non sapere che è stato il Titolo V della Costituzione riformata dal centro sinistra (art. 117), e non la riforma Moratti e, quindi, il dlgs. sul secondo ciclo predisposto dal centro destra, a distinguere tra "istruzione" a legislazione concorrente con le Regioni, salvo che per le *norme generali* che restano alla legislazione esclusiva dello Stato, e "istruzione e formazione professionale", a legislazione esclusiva delle Regioni, salvo che per i livelli essenziali delle prestazioni che rimangono dello Stato (LEP).

Con l'enfaticizzazione della separazione tra i "due canali", dimenticano, in secondo luogo, due significativi elementi.

Il primo è che, proprio per superare l'impressione, o l'equivoca disposizione, costituzionale che potessero e dovessero davvero esistere "due canali" tra loro non solo diversi, ma anche separati, l'uno di "istruzione" e l'altro di "istruzione e formazione professionale", la Legge delega n. 53/03, in questo, fra l'altro, riprendendo di peso l'art. 1, comma 1 della Legge quadro 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, al fine di assicurare a tutti i cittadini italiani "l'apprendimento in tutto l'arco della vita" (art. 2, comma 1, punto *a*) e allo scopo di garantire a ciascuno "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" (art. 2, comma 1, punto *c*), identifica, nell'unico "sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese" (art. 2), un altrettanto unico "secondo ciclo di

<sup>6</sup> CAROLLA M., *Le falsità della Moratti*, 17 maggio 2005, coordinatore dirigenti scolastici della Provincia di Brindisi della CGIL.

<sup>7</sup> CALLIERI C., *La nobile pazzia della riforma della scuola*, "Il Secolo XIX", 29 maggio 2005.





istruzione e di formazione". Questo secondo ciclo, unitariamente finalizzato dalla Legge delega "alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi", nonché allo sviluppo dell'autonoma "capacità di giudizio" e dell'esercizio "della responsabilità personale e sociale" (art. 2, comma 1, punto g), per obbedienza alla disposizione costituzionale, è articolato nel "sistema dell'istruzione liceale" e nel "sistema dell'istruzione e formazione professionale". I due sistemi, tuttavia, meglio sarebbe dire i due sottosistemi, sono dichiarati, sempre dalla Legge delega, tra loro *complementari e interconnessi* (art. 2, comma 1, lettera i) e, per conseguenza, anche di *pari dignità culturale* (art. 2, comma 1, lettera h).

Il secondo elemento trascurato è che, ben prima che si parlasse della cosiddetta e ancora non approvata *devolution* che affida in via esclusiva alle Regioni l'organizzazione e la gestione del sistema di istruzione (quello di istruzione e formazione professionale già era previsto in via esclusiva dal Titolo V), una sentenza della Corte costituzionale (la n. 13/04) ha chiarito, senza alcuna possibilità di fraintendimento: a) che l'esistenza del sistema dei licei a legislazione concorrente delle Regioni salvo che per le norme generali esclusive dello Stato e dell'istruzione e formazione professionale a LEP statali, ma a legislazione esclusiva delle Regioni *non significa affatto prefigurare, sul piano della gestione del personale e dell'organizzazione dell'offerta formativa territoriale dei percorsi formativi del secondo ciclo, due sistemi separati*; b) che l'unità nella gestione e nell'organizzazione territoriale del secondo ciclo internamente articolato nel (sotto)sistema dei licei e nel (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale è garantita dal fatto di essere affidata all'unica 'sovrana' e, si spera, responsabile regia delle Regioni che, dunque, diventano decisive ai fini della qualità e dell'integrazione operativa del sistema.

Le dichiarazioni riportate e le molte altre simili dimenticano, in terzo luogo, che l'espressione "formazione professionale" esiste, ormai, in Costituzione solo all'art. 35, comma 2. Questo articolo è inserito nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla "formazione professionale" che si svolge nelle aziende, non al servizio della maturazione integrale della persona, ma al servizio del lavoro, che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali. Non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, il "diritto all'istruzione per almeno otto anni" inserito nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all'art. 34 comma 2. Questo diritto, infatti, riformulato come "diritto dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica" dalla Legge n. 53/03 e dal conseguente dlgs. 15 aprile 2005, n. 76, proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico-sociali*, e non a quella dei *Rapporti economici*, prevista dalla Costituzione, non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine diverso dalla maturazione etico-sociale della persona, anche quando dovesse riguardare aspetti professionali. A segnalare anche nel linguaggio questa diversità di riferimenti e di orizzonti sia la Legge n. 53/03, sia il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 non parlano più, così, di "formazione professionale", ma adoperano la ben più pregnante



espressione di "istruzione e formazione professionale". Se, quindi, nell'istruzione e formazione professionale si incontrano processi e pratiche di lavoro, dovrebbe essere chiaro che tali processi e pratiche devono essere *mezzi ed occasioni di apprendimento per il fine di maturare quanto meglio e più possibile la persona dell'allievo*: la sua intelligenza critica, la sua volontà, il suo gusto estetico, la sua espressività artistica e linguistica ecc.; non certo fini a cui piegare l'allievo come mezzo, proprio per corrispondere alle esigenze del lavoro.

Le dichiarazioni menzionate, infine, trascurano che il dlgs. sul secondo ciclo sarebbe stato illegittimo e avrebbe senza dubbio provocato contenzioso costituzionale con le Regioni se, per "l'istruzione e formazione professionale" (non per la "formazione professionale", di cui proprio, nel testo, non si parla), non si fosse limitato all'indicazione dei LEP, cioè alle "poche e generiche indicazioni" di cui parla a ragione il comunicato del segretario della CGIL. Se no, che LEP sarebbero? O si pretende che le Regioni debbano godere della libertà dei bambini nel girello, perché, pur avendo riconosciuto potere di legislazione esclusiva sull'istruzione e formazione professionale, non sarebbero, in realtà, capaci di badare a se stesse? Diverso sarà il discorso degli standard minimi formativi di cui all'art. 7, comma 1, punto c) e comma 2 della Legge 53/03. Trattandosi di stabilire le misure e i contenuti dei LEP sarà naturale entrare in dettagli maggiori. Ma questi standard, come è noto, non possono essere definiti dal dlgs. sul secondo ciclo che esprime solo le norme di riserva statale, ma dovranno essere elaborati cooperativamente nella Conferenza unificata appunto dallo Stato (Ministero) e dalle Regioni, anche sentiti gli altri enti locali.

#### 4.1.2. *La sfiducia per le Regioni e per il significato del loro ruolo previsto dal Titolo V*

Nello stesso articolo prima citato, l'ex vicepresidente di Confindustria, Carlo Callieri, dopo essersi rammaricato che "la scuola sia responsabilità dello Stato", mentre "la formazione professionale lo sia delle Regioni" (avrebbe voluto che tutto fosse competenza dello Stato), a proposito delle scelte contenute nel dlgs. approvato in Consiglio dei ministri, valuta molto positivamente "la sistemazione che viene data nel primo canale, la scuola, ai vecchi e gloriosi istituti tecnici. Rischiano di slittare nelle competenze delle Regioni sul canale della formazione professionale, con destini ingloriosi"<sup>8</sup>. Il messaggio di queste valutazioni è esplicito: tutto ciò che è statale, resterebbe affidabile; tutto ciò che è regionale no. Difendere l'istruzione tecnica, quindi, significa mantenerla statale. Per questo, trasformarla negli indirizzi dei licei tecnologici. Purtroppo, sembra dire Callieri, per l'istruzione professionale statale non si può combattere la stessa battaglia. La presenza dell'aggettivo "professionale" la assimilerebbe, infatti, in maniera troppo evidente alla "formazione professionale regionale" e a quell'"istruzione e formazione professionale" di cui parla la Costituzione, affidata alle Regioni. Bisogna, perciò, di fatto, rassegnarsi

<sup>8</sup> CALLIERI C., *La nobile pazzia della riforma della scuola*, "Il Secolo XIX", 29 maggio 2005.



alla creazione di un circuito formativo di serie A, quello statale e di uno di serie B, quello regionale, con dentro l'attuale istruzione professionale statale e l'attuale formazione professionale regionale.

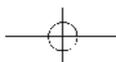
Confindustria, attraverso i suoi più autorevoli esponenti, oltre con il suo giornale, è stata in prima fila nell'elaborare e diffondere queste idee, e anche nel premere perché si traducessero poi in atti normativi. E, sebbene per motivi diversi, con l'alleanza stringente di un fronte trasversale significativo che è andato da An all'Udc ai sindacati e ai partiti dell'opposizione, è riuscita anche nel suo intento. Vedremo più avanti al punto 4.2.4. perché, forse, questo, non è del tutto vero.

Per ora, tuttavia, a parte le approssimazioni concettuali ed operative contenute nelle righe citate, a cui dedichiamo attenzione non tanto in sé, quanto perché paradigma di un molto più diffuso modo di dire e pensare (affermare che la "scuola" sarebbe statale, mentre la "formazione professionale" sarebbe regionale significa, da un lato, dimenticare le precisazioni avanzate al punto 4.1.1. a proposito "dell'istruzione e formazione professionale", ma dall'altro anche sottacere che la "scuola" è statale solo per le norme generali, ma che è regionale per la gestione e l'organizzazione); e a parte anche la contraddittorietà dei propositi lì espressi pur in poche battute, anch'essi emblematici di una specie di "pensiero comune" (che senso ha, ad esempio, stigmatizzare l'esistenza di un "canale" statale di prestigio e di un "canale" regionale residuale e poi compiacersi per soluzioni, tipo appunto quella di assimilare ai licei tecnologici ed economici tutta l'istruzione tecnica, che confermano, anzi amplificano, questa gerarchizzazione appena deprecata?), preme sottolineare un elemento generale di sfondo che traspare da queste posizioni: la sfiducia, se non il disprezzo, per tutto ciò che è regionale e, quindi, secondo le chiare intenzioni della svolta costituzionale del 2001, per tutto ciò che è territoriale, frutto del collegamento con iniziative sociali ed economiche locali, e che la Regione dovrebbe coordinare e promuovere, fino a "far fare loro sistema".

Sembra, invece, che solo il modello di scuola che conosciamo, quella improntata al paradigma statalista, debba risultare l'unico rassicurante e affidabile. E sia stato naturalizzato al punto da impedire perfino l'immaginazione di un modello organizzativo alternativo.

Eppure non era così fino al RDL 17 giugno 1928, n. 1314, disposto da Benito Mussolini. Il DR 22 marzo 1908, n. 187, per esempio, determinava il contributo statale a favore delle Province, dei Comuni e delle Camere di commercio che chiedevano di istituire scuole tecniche e professionali. Le scuole professionali di arti e mestieri avevano una antica tradizione locale, venivano spesso promosse autonomamente dalle imprese e, poi, inserite dagli enti pubblici e dai vari Ministeri (dell'Economia, della Marina, dell'Agricoltura, ecc.) nel circuito istituzionale. Sud compreso (e con una ricchezza sorprendente). Esse, inoltre, proprio perché più flessibili ed elastiche in tutto (per gli ordinamenti, per i docenti, per gli orari, per gli strumenti didattici, per i collegamenti con le aziende), facevano temibile concorrenza agli istituti tecnici, molto più flessibili dei nostri attuali, ma anche, allo stesso





tempo, allora, molto più strutturati rispetto alla parallela e multiforme istruzione professionale<sup>9</sup>.

L'istruzione tecnica e professionale, in altri termini, ha trascorso i suoi momenti di più alto prestigio proprio quando poteva contare su un diffuso radicamento territoriale che coinvolgeva non soltanto gli enti locali, ma anche le imprese, le associazioni professionali, le Camere di commercio, gli artigiani. Quando si riteneva in tutti i sensi innovativo collegare l'insegnamento con il lavoro, sia nel senso di eseguire organi e pezzi di macchine con gli studenti in fabbrica o al massimo in appositi laboratori (lo scledense ing. Alessandro Rossi fece intervenire il suo socio e collaboratore Ernst Stamm, che aveva realizzato il lanificio di Piovene, al I Congresso degli Ingegneri nel 1872 proprio per difendere questo principio<sup>10</sup>), sia nel senso che i docenti degli istituti tecnici e professionali dovevano essere persone anche con responsabilità lavorativa diretta nelle fabbriche (l'ing. Luigi Magrini, per esempio, dopo aver fatto le scuole tecniche ed essersi diplomato al *Regio Istituto Tecnico Superiore*, il Politecnico<sup>11</sup>, fondò la sua azienda elettrotecnica nel 1887, ma insegnò per 25 anni anche meccanica e disegno macchine nell'istituto tecnico industriale del Comune di Bergamo).

In Italia, del resto, se i liberali erano contrari alla moltiplicazione dei licei, erano però molto favorevoli ad istituire scuole all'interno delle loro manifatture<sup>12</sup>, e poi ad aprirle sul territorio. Si pensi, ad esempio, alle iniziative nazionali e locali, appunto, di Alessandro Rossi<sup>13</sup>, o alle vicende storiche di qualsiasi istituto tecnico del nord e del sud, fino agli anni trenta del secolo scorso.

Fu insomma il Fascismo a procedere alla statalizzazione di questi tradizionali e importanti settori formativi, molto, troppo legati al territorio: a ricondurli tutti, soprattutto per motivi di controllo ideologico, nell'alveo del Ministero della allora ancora Pubblica Istruzione; a cominciare ad impostarli sul modello "scolasticistico" e, in fondo, soprattutto perché li privò del loro naturale sbocco verso la formazione tecnica e professionale superiore non universitaria, per assorbire tutto questo segmento post secondario prima esistente nell'università (fu negli anni trenta che Agraria, Economia e commercio, Architettura divennero facoltà universitarie), a porre le basi per il lento declino del prestigio anche sociale di queste scuole. Tendenza che si incrementerà con la Repubblica, soprattutto dagli anni settanta in avanti,

<sup>9</sup> ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica* (sec. XVI-XX), Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996, 626.

<sup>10</sup> LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, 93, *passim*.

<sup>11</sup> Il Politecnico, come è noto, fu fondato nel 1863 per volontà di Francesco Brioschi, convinto come Quintino Sella e tanti altri del suo tempo, che solo un dialogo tra cultura scientifica e tecnica avrebbe dato progresso e impulso allo sviluppo sociale e culturale del territorio [cfr. LACAITA C.G. - A. SILVESTRI (a cura di), *Francesco Brioschi e il suo tempo (1824-1897)*. (I, I saggi; II. Inventari; III. Scritti e discorsi), Franco Angeli, Milano 2003]. Diventerà università solo all'inizio del secolo.

<sup>12</sup> VICO G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel XIX secolo*, Einaudi, Torino 1971, 94.

<sup>13</sup> LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, 93, *passim*.





quando gli istituti tecnici persero anche il residuo ricordo istituzionale del loro storico legame con il territorio (i membri esterni nella Giunta), e che si esprimerà, a livello secondario, nella scelta progressiva di 'licealizzare' l'istruzione tecnica e professionale allo scopo di 'nobilitarla'<sup>14</sup>.

Ciò che sorprende è che, se la Costituzione del 2001 e la Legge n. 53/03, affidando alle Regioni il compito strategico di costituire il sistema secondario (14-18 anni) e superiore (19-23 anni) dell'istruzione e formazione professionale, avevano aperto la strada per un recupero in grande stile di questo originario codice genetico dell'istruzione tecnica e professionale, proprio le forze economiche, sociali e culturali che, in apparenza, dovevano guidare questo recupero, e potenziarlo, l'abbiano, in ultima analisi, ostacolato, quando non liquidato. A partire, e la cosa pare paradossale, dalle Regioni stesse, che non sembrano affatto interessate da questa prospettiva.

D'altra parte, se non si aveva e non si ha fiducia nel potere di iniziativa e nella responsabilità delle Regioni di rinverdire una tradizione di cui essere orgogliosi, perché ci si sente più tutelati con la continuazione dell'impianto scolastico solo statale, per quali motivi si è votato, nel 2001, il nuovo Titolo V della Costituzione? Almeno le forze, soprattutto politiche e istituzionali, che nel 2001 avevano salutato con entusiasmo il nuovo testo costituzionale e che avevano anche contribuito a farlo confermare nel referendum del 7 ottobre dovrebbero sentire il bisogno di rendere pubbliche le motivazioni che le hanno eventualmente persuase a cambiare idea.

#### 4.1.3. *Classismo futuro o presente?*

Nel citato comunicato stampa del segretario generale della Federazione Lavoratori della conoscenza CGIL emesso il 27 maggio, si trovano anche le seguenti valutazioni del dlgs. sul secondo ciclo: "siamo di fronte ad un provvedimento che aumenterà le disuguaglianze fra i giovani e che relegherà la scuola secondaria nel ruolo di chi sanziona, anche culturalmente, le differenze anziché contribuire a superarle com'è stato fino ad ora, pur in mezzo a difficoltà e ritardi, nella migliore tradizione laica e cattolica della nostra scuola". Sulla stessa lunghezza d'onda una miriade di interventi che appaiono su siti informatici, riviste, quotidiani, bollettini, ecc.

L'assessore all'istruzione della Regione Toscana, ad esempio, annunciando ricorso alla Corte costituzionale contro il dlgs., ha dichiarato: "si torna indietro di 40 anni, si torna ad una visione classista della scuola e della società dove i ragazzi di famiglia abbiente hanno più possibilità di proseguire gli studi, mentre per gli altri diminuiscono le opportunità formative. Con i figli dei ricchi seduti sui banchi di qualche liceo illustre, magari seguendo le orme del nonno. E poi ci sono gli altri, i figli degli operai, o forse è meglio dire dei precari... Contro una scuola classista che promuove i ricchi e boccia i poveri"<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della Riforma Moratti*, "Nuova Secondaria", 10 (15 giugno 2003), 22-32.

<sup>15</sup> RONZINI S., *Scuola, la rivolta parte dalla Toscana. Ci rivolgeremo alla Consulta*, "L'Unità", 29 maggio 2005, 10.





Bisogna riconoscere che anche queste valutazioni sono quasi diventate senso comune. In fondo, anche perché esprimono un senso di giustizia che nessuna persona onesta non può non condividere.

Esse, tuttavia, sembrano dimenticare che il classismo denunciato non è, purtroppo, tanto futuribile, quanto già un pesante dato di fatto che può essere comodo rimuovere con l'appello a buone intenzioni ideologiche, ma che non per questo scompare. Come a dire, perlomeno, che gerarchica e classista non sarà soltanto, eventualmente, la condizione che sarà creata dal sistema educativo disegnato dalla Legge n. 53/03 e dal dlgs. sul secondo ciclo, ma gerarchica e classista è, purtroppo, nonostante la politica scolastica degli ultimi decenni, l'attuale struttura ed organizzazione della scuola e del suo ruolo nella società, che proprio per questo andrebbe cambiata. L'insistenza sui rischi futuri, in questo senso, individua più un capro espiatorio su cui spostare il problema che contribuire a riconoscerlo nei suoi connotati, in fondo già un modo per iniziare a risolverlo.

Non è un caso, infatti, se, nella percezione sociale comune, ma anche in quella che si ricava dai consigli di orientamento assegnati dai docenti ai ragazzi che concludono la scuola secondaria di I grado, si sia stratificata nel tempo una precisa e quasi ostentata graduatoria di prestigio culturale e sociale tra i licei (e dentro i licei, con al primo posto il liceo classico, seguito a debita distanza dal più comune liceo scientifico), gli istituti tecnici, gli istituti professionali, la formazione professionale regionale e, infine, nel caso di chi conclude la scuola secondaria di I grado a 15 anni, l'apprendistato.

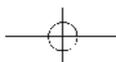
Di conseguenza, non è affatto un caso che i "sufficienti", alla fine della scuola secondaria di I grado, si distribuiscano al 28,61% negli istituti professionali, al 49,66% negli istituti tecnici, all'8,40% nei licei pedagogici e delle scienze umane, all'8,01 nei licei classici e scientifici e al 5,32 negli istituti d'arte, mentre gli "ottimi" si iscrivano all'1,47% nei professionali, al 26,38% nei tecnici, al 5,10% nei licei pedagogici e delle scienze umane, ben al 65,89% nei licei.

Come non è casuale che, grazie anche a questa distribuzione molto chiasmatica tra i vari percorsi formativi, se il 34,95% dei ragazzi che comincia la prima superiore si perde prima di diplomarsi<sup>16</sup>, è anche vero che, nel quinquennio, solo 7 studenti su 100 si perdono nei classici, 17 negli scientifici, mentre si raggiunge la ragguardevole cifra di 50 negli istituti tecnici e addirittura di 70 negli istituti professionali (anche se qui va considerato il ruolo svolto dal traguardo intermedio della qualifica triennale). E inoltre che il 91,35% di chi finisce un liceo si iscriva all'università, mentre la percentuale scenda al 17,6% per chi conclude gli istituti professionali.

Inutile negare che le differenze appena segnalate siano anche, nella loro media statistica, differenze di classe. Nella sua brutalità, quindi, continua ad

<sup>16</sup> Da 584.208 scendono a 380.500 nel quinquennio 1997/98-2001/02; si registra solo un lievissimo miglioramento nel quinquennio 1999/00-2003/04, dopo l'entrata in vigore della Legge n. 9/99 sul prolungamento a nove anni dell'obbligo scolastico e dell'art. 68 della Legge 144/99 sull'obbligo formativo.





essere esplicativa della realtà anche attuale del nostro sistema formativo, pur interessato da riforme che sarebbero state meno negative di quella ora in discussione, la classica diagnosi di Millot, secondo il quale, sotto la pressione dei gruppi pretendenti, i ceti dirigenti, da una parte, offrono, sì, la democratizzazione dell'insegnamento come opportunità di ascesa sociale, ma, nel frattempo, procurano l'inflazione della medesima offerta, rendendola obbligatoria e segnalando la distinzione che loro compete fratturando il sistema (scuole generali vs. tecniche e professionali, scuola statale vs. non statale, ecc.) e prolungando gli studi. Come nelle scale mobili: tutti si muovono ma le distanze restano, alla fine, sostanzialmente invariate<sup>17</sup>.

Leggiamo altre analisi per identificare meglio la questione.

Analizzando le biografie degli italiani e delle italiane nati in questo secolo non siamo riusciti a scorgere alcun segno di avvio di quei processi di individualizzazione delle disparità sociali che, invece, dovrebbero caratterizzare le società contemporanee (...). Le classi di origine o di appartenenza, paiono esercitare le influenze, dirette o indirette, più cospicue sulle condizioni e sui corsi di vita degli individui. (...) Le influenze sono rimaste sostanzialmente stabili nel corso del secolo appena concluso. (...) Le generazioni dagli anni sessanta (...) nel confronto con le coorti nate tra la seconda metà degli anni trenta e la fine degli anni cinquanta (...) costituiscono le prime due generazioni le quali non sono riuscite a migliorare le proprie condizioni complessive di vita nei confronti di quelle esperite, a pari età, dalle generazioni che le hanno immediatamente precedute.

Addirittura, a partire dagli anni novanta, le disparità tra generazioni si sono acuite per effetto della maggiore capacità degli adulti maturi di rappresentare i propri interessi e farli valere in nome di un principio di equità che, di fatto, viene utilizzato più contro le nuove generazioni e, in subordine, contro le donne e assai meno contro i datori di lavoro<sup>18</sup>.

Nel nostro paese il peso delle origini sociali sulle opportunità formative dopo la scuola dell'obbligo è più forte di quello registrato negli Usa, in Giappone e in gran parte dell'Europa. Inoltre, mentre in alcuni paesi (Svezia, Danimarca, Olanda, e Francia) i condizionamenti esercitati dalle origini sociali sulle opportunità di raggiungere diplomi e lauree tendono a diminuire nel tempo, da noi sono rimasti sostanzialmente immutati dall'inizio del 900 ad oggi. Di conseguenza, l'espansione della domanda collettiva di scolarità superiore ha, paradossalmente, fatto crescere anziché ridurre, il divario educativo tra i figli delle classi superiori e medie, da un lato, e quelli delle classi inferiori, dall'altro. (...) Il tasso di mobilità intergenerazionale, ossia la quota di individui che raggiungono una posizione occupazionale diversa da quella dei loro padri e madri, è in Italia (72,1%) simile a quello registrato nella generalità dei paesi Ue. Con una differenza però fondamentale: da noi questo stato di cose dipende principalmente dal fatto che, tra la generazione dei genitori e quella dei figli, si modificano le dimensioni delle varie categorie occupazionali, ossia cambia la struttura economico-produttiva. E non dall'indipendenza dei destini lavorativi dei singoli rispetto alla collocazione sociale della loro famiglia.

<sup>17</sup> MILLOT B., *Il potlach scolastico*, "Il Mulino", 5 (1980), 685-705.

<sup>18</sup> SCHIZZEROTTO A. (a cura di.), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002, 18; 367-368.



Il nostro grado di "fluidità sociale" appare inferiore a Usa, Gran Bretagna, Irlanda, Svezia, Olanda, Francia e Germania. In Italia, le chance degli eredi (imprenditori, liberi professionisti, dirigenti o impiegati di concetto) di permanere nelle stesse posizioni dei loro padri sono, in media, dieci volte superiori a quelle che i figli dei lavoratori manuali hanno di arrivare ad esse. All'opposto, le probabilità che quanti discendono da famiglie operaie non abbandonino la loro classe di origine sono sei volte più alte rispetto al rischio di finire nelle file dei lavoratori manuali per i figli delle classi superiori (...). Sfortunatamente, in Italia le provenienze sociali non si limitano a condizionare le riuscite scolastiche e professionali delle persone. Fanno addirittura variare i rendimenti dei titoli di studio. Così per un laureato proveniente dalle classi superiori e medie le probabilità di ritrovarsi in queste stesse classi sono 1,5 volte superiori rispetto a quelle di un laureato proveniente da lavoratori manuali. Analogamente, un erede delle classi superiori e medie in possesso della sola scolarità dell'obbligo rischia di finire tra gli operai con un livello di probabilità 11 volte inferiore a un figlio di lavoratori manuali con lo stesso grado di scolarità. Insomma, sono molto numerosi (proporzionalmente) i figli poco scolarizzati delle classi superiori e medie che riescono a rimanere nelle stesse posizioni dei loro genitori, mentre pochi (sempre proporzionalmente) risultano i figli altamente istruiti delle classi inferiori che arrivano ad affacciarsi a ranghi sociali superiori. La realtà appare ancora più sconsolante quando si guarda alle carriere lavorative. Se, infatti, è vero che nessun fattorino è mai riuscito a diventare presidente americano, è ancora più vero che l'Italia è uno dei paesi europei a quota più bassa di individui che riescono a migliorare la posizione dalla quale hanno fatto ingresso nel mondo del lavoro. Nel Regno Unito, Svezia, Germania o negli Stati Uniti non sono infrequenti i casi di soggetti in possesso di titoli di studio superiori che iniziano la loro vita lavorativa da posizioni meramente esecutive, anche di carattere manuale. E in tempi relativamente brevi arrivano a ricoprire ruoli direttivi. Da noi, invece, le poche possibilità di carriera sono costituite principalmente da lenti e burocratici avanzamenti legati all'anzianità di servizio"<sup>19</sup>.

Se, allora, le differenze di classe, nonostante, per usare le parole del comunicato CGIL, ci si sia, fino ad ora, molto impegnati "a superarle, pur in mezzo a difficoltà e ritardi", secondo "la migliore tradizione laica e cattolica della nostra scuola", sono rimaste tutto sommato inalterate anche negli ultimi trent'anni, perché non far almeno tesoro dell'ammonimento di Einstein, quando avvertiva che nessuno può risolvere i problemi che ha, e quelli segnalati per la nostra scuola sono davvero grandi problemi, continuando ad adoperare le stesse soluzioni che, in fondo, li hanno creati? Sarebbe come pretendere di voler far scendere la febbre conseguenza di una polmonite, semplicemente aumentando la dose di un antibiotico che si è già rivelato incapace di abbassarla.

Non è, quindi, solo o soprattutto ideologico attribuire alla Legge n. 53/03 e al dlgs. sul secondo ciclo il proposito di costruire una scuola di classe, per i ricchi l'un "canale" e per i poveri l'altro, quando è proprio di classe e ad esclu-

<sup>19</sup> SCHIZZEROTTO A., *Il paese delle rendite. Più del merito conta l'eredità*, "Il Sole 24 Ore", 7 aprile 2005, 1.

sione progressiva dei più deboli la scuola che esiste? Semmai, si confermerebbe questo risultato, proprio volendola mantenere più o meno come è, e offrendo l'impressione che non abbia bisogno di interventi riformatori di segno diverso da quelli finora adottati.

Che cosa cambierebbe, infatti, se al posto di avere i temuti (peraltro anche da chi scrive) "due canali", uno statale e l'altro regionale, ce ne fosse uno soltanto, statale o regionale fa poca differenza, nel quale, però, continuasse a sussistere la graduatoria qualitativa dei percorsi formativi oggi distribuita su quattro filiere (licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale regionale), sebbene con nomi diversi (licei senza indirizzi, licei con indirizzi in sostituzione degli istituti tecnici, istruzione e formazione professionale tri-quadriennale e apprendistato)?

Perché, invece, non accettare la sfida di costruire un unico sistema educativo del secondo ciclo, internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni, ambedue di pari dignità qualitativa e critica, interconnessi e complementari, sebbene con metodi didattici, esperienze di apprendimento e formule organizzative differenti per corrispondere ai diversi stili cognitivi di ciascuno?

"Quello che certamente va evitato, anche attraverso opportuni interventi di qualificazione del personale docente, è un ulteriore rilassamento dei contenuti trasmessi e dei criteri di selezione adottati perché esso maschera, sotto le apparenze dell'uguaglianza degli esiti, una riduzione dei livelli di competenza acquisiti dagli studenti"<sup>20</sup>. Non si può non essere d'accordo.

Ma non è certo la differenziazione dei percorsi per raggiungere risultati educativi e culturali qualitativamente equivalenti, lo spauracchio della personalizzazione, a determinare ulteriore rilassamento dei contenuti trasmessi. Semmai è proprio la pretesa di un'uniformità dell'offerta formativa (tutti ai licei statali o tutti al biennio unico o, comunque ad una scuola unica) a provocare questi effetti.

#### 4.1.4. *Troppo Gentile e Gramsci, poco Cattaneo e Sturzo*

Per comprendere l'intitolazione del paragrafo, partiamo da due circostanze. La prima. Nel dlgs. sul secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione, An ha chiesto e ottenuto, lo si ricordava prima, di scrivere solo per il liceo classico che esso "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria". Non si dice da nessun'altra parte del dlgs. che gli altri licei non aprano a tutte le facoltà universitarie. Sarebbe stato, del resto, contro il testo della Legge delega n. 53/03. Ma è fin troppo evidente come la frase sia segno di un consolidato e diffuso pregiudizio che si può riassumere così: si può scrivere, nelle Leggi, ciò che si vuole, ma, nel costume, il liceo classico resta il liceo classico, ovvero il liceo formativo per eccellenza. Una mentalità esplicitamente gerarchica ed elitaria, molto lontana dal principio, pur più volte riaffermato dal dlgs. sul secondo ciclo, in questo calco preciso della Legge n. 53/03, della pari

<sup>20</sup> SCHIZZEROTTO A. (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002, 372.

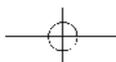


dignità educativa e culturale non solo tra tutti i licei, ma tra essi ed i percorsi dell'istruzione e formazione professionale che, con l'anno integrativo, consentono anch'essi l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Debito scontato, quindi, verso un umanesimo letterario aristocratico, alessandrino e retoricheggiante, che aborre come contaminazione plebea e anticulturale ogni incontro con la scienza e la tecnica e, a maggior ragione, con l'operatività, il lavoro, la professionalità, tanto più se manuale. Solo il non utile, per questa ideologia, può essere gratuito e disinteressato, quindi formativo; non sarebbe possibile, secondo questa lettura, invece, che anche l'utile possa diventare un oggetto di analisi altrettanto gratuito e disinteressato, quindi anch'esso formativo.

Seconda circostanza. In un editoriale di "Liberazione", Rita Gagliardi, vice direttore del giornale del partito della Rifondazione comunista, scrive che: "la scuola del futuro dovrà essere il più possibile sganciata dalle esigenze del 'mercato del lavoro' e dalle voraci esigenze dell'industria", perché, in un'epoca come la nostra di "straordinaria e continua evoluzione proprio dal punto di vista tecnologico, la virtù centrale non può che essere quell'attitudine critica, ovvero quella capacità di cambiare, aggiornarsi, reimparare in tempi rapidi, che *nessuna scuola tecnica o specializzata può dare, nemmeno una laurea in ingegneria* che rischia di diventare obsoleta nel giro di pochi anni". Insomma, per l'autrice, cultura, atteggiamento critico, disponibilità al cambiamento, desiderio di aggiornamento e di re-apprendimento rapido per l'intero arco della vita sono, visto quanto scrive, qualità esclusive della cultura generale disinteressata, probabilmente soprattutto di quella liceale classica, e di lauree tutto sommato in lettere e filosofia, scienze della comunicazione, scienze politiche e simili, o al massimo di matematica e scienze, ma non certo né dei percorsi di istruzione e formazione professionale secondaria e superiore, né, perfino, delle lauree tecnologiche. I licei e le lauree "critiche", quelle da *otium*, sganciate dal mercato del lavoro e dalla manualità, quindi, di serie A, destinate, come ella scrive, ai futuri "professionisti", mentre gli istituti tecnici e professionali anche quelli superiori, fino ai 23 anni, sarebbero di serie B, destinati "alla forza lavoro precaria e a basso costo" o comunque a chi dovrà lavorare in forma subordinata, proprio perché avariate dal "negozio" (*nec-otium*), dal mercato e dalle mani sporche. Per questo, secondo l'autrice, la formazione professionale non potrà mai essere altro che "un ghetto", e per questo, se si vuole una società davvero democratica ed equa, è necessaria "a tutti i livelli una scuola qualificata e di massa, piuttosto che una moltiplicazione di 'diplomifici' e qualifiche specifiche" qual è, appunto, il sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni con i suoi livelli della qualifica professionale, del diploma professionale secondario, del diploma professionale superiore e del diploma professionale di alta formazione, prefigurato dalla Legge n. 53/03. Scuola unica e general-liceale, insomma, dall'infanzia ai dottorati postuniversitari. Rispetto della persona, crescita educativa e giustizia sociale significherebbe, quindi, differire il più avanti possibile tutto ciò che è professionale, vista l'uguaglianza presupposta tra lavoro e mercato, da un lato, e sfruttamento, alienazione, estraniamento, dall'altro lato.

A parti rovesciate, nel senso che An considera valore da confermare solo per qualcuno quanto Rifondazione comunista reputa disvalore se non è dato





a tutti, ambedue i ragionamenti sono, tuttavia, esempi paradigmatici di gentilianesimo culturale. Una tradizione molto radicata nel nostro Paese. Gentile, infatti, come è noto, è stato il maestro riconosciuto della stagione culturale fascista, ma anche il maestro tacito, ancorché molto influente, di Gramsci. Gramsci, per converso, è stato l'ispiratore di tutti gli intellettuali della sinistra comunista e socialista che, nel dopoguerra, non erano già stati, per conto loro, o fascisti e gentiliani, o leninisti e stalinisti.

Per la proprietà transitiva, in ogni caso, in positivo o in negativo, nessuno può negare il carattere comune ed inaugurante degli schemi concettuali per la comprensione del mondo e il cambiamento dello Stato e della società, elaborati da Giovanni Gentile. La cultura del Paese, quindi, è trasversalmente impregnata, a destra come a sinistra, di queste profonde radici teoriche. L'attuale classe dirigente, le *élite* intellettuali, sindacali, manageriali e ministeriali, i docenti che insegnano nelle università e nella scuola, infatti, sono più figli delle idee prodotte dalla coppia Gentile Gramsci che, per esempio, di quelle difese da Carlo Cattaneo e dalla corrente dell'illuminismo tecnologico a cui apparteneva, oppure di quelle maturate nelle straordinarie esperienze di industriosità solidale, cooperativa ed autoorganizzata promosse dal populismo cattolico, da Murri a Sturzo a De Gasperi, sia tra i contadini sia tra gli operai.

C'è da chiedersi, tuttavia, se sarà mai possibile procedere ad una riforma del sistema di istruzione e di formazione come quella disegnata dalla Legge n. 53/03 senza procedere ad una contemporanea riforma della cultura dominante a livello nazionale, tale che possa finalmente accogliere nel suo *pantheon*, e da protagonisti, non da minori, anche Cattaneo e Sturzo, oltre che Gentile e Gramsci.

Questo particolare *imprinting* culturale della *paideia* promossa negli ultimi 80 anni, infatti, rende più comprensibili anche due cose.

- 1) Come peraltro documentano una serie implacabile di dati<sup>21</sup>, "se si guarda all'economia italiana in campo lungo, appare chiaro che l'Italia ha perduto la vocazione produttiva che si era data nel dopoguerra, è uscita da molti settori chiave e si è indebolita in tutti"<sup>22</sup>. Quasi esista una specie di relazione tra questo tipo di *paideia* e quel declino economico e industriale dell'Italia così tabuizzato dai nostri massimi responsabili delle istituzioni nazionali.
- 2) Perché il vero dibattito cruciale per lo sviluppo del Paese, ovvero quello sulla qualità educativa e culturale del sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni previsto dalla Legge 53/03 sia ormai confinato in cenacoli di scarso peso culturale, politico, sindacale e burocratico, e non raccolga nemmeno l'attenzione delle Regioni che avrebbero, invece, tutto l'interesse a farlo, se non altro per qualificare una competenza ordinamentale loro affidata dalla Costituzione.

<sup>21</sup> Chi è interessato, li può trovare censiti nella prima parte di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2, 2005, 277-285.

<sup>22</sup> DEAGLIO M., *Il coraggio di guardare alla realtà*, "La Stampa", 13 maggio 2005.





Secondo l'attuale vice presidente di Confindustria, tuttavia, "il futuro del nostro paese è nell'industria. L'Italia, con i suoi 60 milioni di abitanti, deve continuare ad essere un grande paese manifatturiero. Chi pensa di trasformarlo in un mega parco giochi, fatto di turismo, cibo e moda, lavora troppo di fantasia. Il segno delle nostre difficoltà sta soprattutto in un numero. Questo: le esportazioni di prodotti ad alto contenuto tecnologico rappresentano, da noi, il 12% del totale dell'export, contro una media europea che raggiunge il 23%. Ma con l'Irlanda che tocca il 58%, la Gran Bretagna il 38%, la Finlandia e la Francia con più del 24%"<sup>23</sup>.

Ben detto. Ma si pensa davvero di recuperare questi gap potenziando il liceo classico o riducendo l'istruzione tecnica a indirizzi dei licei tecnologici ed economici perché convinti che padroneggiare l'aoristo o leggere un libro di fisica sia più formativo che maneggiare con intelligenza critica, cultura tecnico-scientifica e consapevolezza sociale un motore intercooler?

Tutti sappiamo che un giovane che entri oggi nel mondo del lavoro può aspettarsi mediamente di cambiare sei volte tipo di occupazione. "Quindi quanto di più prezioso si possa imparare è l'agilità mentale, la capacità di adattarsi facilmente a esigenze e ambienti diversi. È una capacità questa, che viene trasmessa soprattutto dalle discipline umanistiche, o anche dalla scienza insegnata senza chiusure immediatamente strumentali e tecnologiche, insegnata cioè nel rispetto della nostra tradizione. È la capacità di tracciare connessioni, di cogliere assonanze, di strutturare periodi complessi, architettonicamente elaborati, e per loro tramite orientarsi in un mondo comunque caotico e frattale. Muovendosi sempre con pazienza, con attenzione: prendendo tutto il tempo che ci vuole"<sup>24</sup>. Ma siamo sicuri che la strada migliore per promuovere questo risultato formativo sia convincersi che la scienza e la tecnica non pensano, che pensano ancora meno le mani, e che per pensare occorra per forza licealizzare l'istruzione tecnica e professionale, fino a dare il messaggio che almeno l'80% di una generazione debba iscriversi ai licei e che solo chi proprio non riesce nei licei, perché ritenuto inadatto, per tante ragioni, al "pensiero", debba "rassegnarsi" ai percorsi pragmatici ed esecutivi dell'istruzione e formazione professionale?

Che cosa significa, poi, "pensare" per chi reputa che scienza, tecnica e mani, meglio: chi esercita scienza e tecnica con le mani, non "pensino", o non siano in grado di "pensare"? Forse leggere manuali e impadronirsi del sapere che si è sedimentato nei curricoli scolastici, seguendo magari l'organizzazione fordista del sapere (il disciplinarismo) che conosciamo? Forse, scambiare la cultura generale per storia della letteratura desanctisiana e storia della filosofia più che gentiliana (almeno era condotta sulla lettura di testi d'autore!) devechisiana, quella, cinematografica, che ancora si pratica nei nostri licei?

Guardando all'Europa e guardando all'OCSE, per la verità, noi abbiamo già adesso un problema rilevante: troppi ragazzi fanno soltanto licei generalisti

<sup>23</sup> PISTORIO P., *Siamo un paese malato e il governo ha sbagliato la cura*, intervista al vice presidente di Confindustria di R. Mania, "La Repubblica", 13 maggio 2005, 2.

<sup>24</sup> BENCIVENGA E., *Se l'università scopre l'America*, "La Stampa", 21 marzo 2005, 30.





(38%) (nell'OCSE sono il 19%); c'è una buona percentuale che fa i percorsi tecnologici, la nostra attuale istruzione tecnica (38% in Italia contro il 35% di media nei paesi dell'OCSE); ma pochissimi giovani sono stimolati dall'istruzione e formazione professionale: 21 contro una media europea del 43 e OCSE del 49.

Pretendere ora di licealizzare ulteriormente l'istruzione tecnica e professionale, come vuole la *communis opinio* transideologica più volte ricordata, non porta al duplice risultato di svilire in maniera irreparabile l'*appeal* educativo, culturale e professionale dell'istruzione e formazione professionale secondaria e di depotenziare, allo stesso tempo, anche quello dei percorsi dell'istruzione liceale? Soprattutto, non porta a perdere prima ancora di formularla la scommessa per una concezione della cultura che superi la tradizionale separazione tra teoria e pratica, tra mente e mani, tra riflessione e azione, ma che, a qualsiasi oggetto si applichi, sia esso la traduzione di un testo antico o la costruzione di un impianto elettrico, gli enti matematici o il lavoro ad un tornio, recuperi la circolarità tra questi momenti senza per questo confonderli?

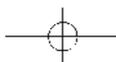
Inoltre, che senso può avere aumentare il numero di chi, alla fine del liceo, si troverebbe a scegliere (dati 2004) tra ben 3.029 corsi di laurea, ricchi di un elenco statutario di ben 104.000 discipline, con 107 corsi, però, che non hanno raccolto neppure un iscritto, 40 solo con meno di 5 studenti e 158 con meno di 10, mentre resterebbe sempre boccheggianti e svalutato il segmento formativo dell'istruzione e formazione professionale superiore dai 18 ai 23 anni, che è, invece, la vera carenza del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese, e che forma le uniche professionalità davvero ricercate dalle purtroppo sempre meno numerose imprese che ancora fanno innovazione e prodotti, non applicazione di brevetti altrui e rendita?

Qual è, in fondo, un motivo ragionevole di avere (2003) 357.000 matricole universitarie contro poco meno di 8.000 iscritti ai corsi di istruzione e formazione tecnica superiore? Oppure di non trovare tecnici della gestione dei progetti, tecnologi di processo, tecnici di logistica e programmazione della produzione, tecnici di produzione, tecnici commerciali e di marketing, tecnici di comunicazione del prodotto, progettisti software, tecnici di programmazione e gestione della manutenzione (tutte figure tipiche dei corsi dell'istruzione e formazione professionale superiore, che l'università non è in grado di formare<sup>25</sup>) e di avere più richieste di lavoro per ogni giovane che si laurei in ingegneria elettrotecnica, ambientale o aeronautica, economia marittima e dei trasporti, statistica, scienze economiche e bancarie e marketing, ma di poter, in compenso, vantare la disponibilità di un posto di lavoro per ogni 359 laureati in storia, 345 in medicina veterinaria, 251 in scienze della produzione animale, 229 in scienze internazionali e diplomatiche, 61 in giurisprudenza, 54 in lettere, 42 in filosofia?<sup>26</sup>

<sup>25</sup> CONFINDUSTRIA, *Progetto Minerva&Vulcano*, Roma 2003.

<sup>26</sup> Dato Unioncamere MIUR 2004.





Oppure ancora, pur mettendo nel conto, visto il territorio, un'intensa attività giudiziaria, come si spiega che nel solo distretto giudiziario di Napoli si contano più avvocati di quanti ne esistano in tutta la Francia?

Tutti risultati dell'antico disprezzo "filosofico", "sociale" e "culturale" che ancora circonda qualsiasi "produzione", qualsiasi compromissione con la complessità di azioni concrete e con la fallacia dell'esperienza a vantaggio ovviamente del prestigio della parola, magari contratta degli SMS, della lezione declamatoria che pare più una propensione alla rimasticatura che alla ricerca, oppure, si può anche concedere per i casi migliori, della purezza ordinata e seduttiva dell'astrazione? Non siamo lontani dal vero, ad avanzare questa ipotesi.

Ha scritto un docente: "visitare la Grecia è un'esperienza indimenticabile: ma che senso ha portarci ragazzi che non siamo stati capaci di istruire sull'architettura di un tempio? Assistere agli spettacoli classici di Siracusa lascia un'impronta indelebile: ma non prima di aver saputo insegnare loro a comprendere una tragedia. Osservare un'industria petrolchimica è istruttivo ma inutile se la scuola non ha dato gli elementi di chimica e di fisica per seguire le spiegazioni degli ingegneri sulla raffinazione del petrolio"<sup>27</sup>. Ma davvero a questo insegnante non viene il sospetto che il problema sta proprio nella sua teoria implicita dell'apprendimento, fondata sui due tempi, prima la teoria e poi, dopo, anche molto molto dopo, l'applicazione; prima il pensare e lo studiare poi il fare e l'agire? E che è solo l'organizzazione della scuola attuale, quella degli orari e delle discipline separate, ripetute ossessivamente uguali per 33 settimane, che egli, probabilmente, considera insuperabile, che gli impedisce di praticare un'effettiva, non velleitaria, turistica e cognitivamente povera alternanza scuola lavoro, uno scambio sistematico e intenzionale tra azione riflessione, esperienza teoria, pensare-fare-agire?

Perfino pedagogisti di prestigio dichiarano che "un'esperienza in azienda di per sé non ha un valore cognitivo, ma soprattutto affettivo. Ci può essere un interesse, una motivazione che si manifesta, una curiosità da parte dei ragazzi. Però nella prima parte della vita ciò che conta è quanto si accumula in termini di conoscenza. Trovarsi di fronte a processi che non si conoscono e non si comprendono e dei quali gli stessi addetti in linea di massima non capiscono la logica non vedo quale ricaduta positiva possa avere"<sup>28</sup>. Anche qui, la naturalizzazione della teoria dei due tempi: prima si studia, poi, il più avanti possibile, si lavora; prima si spiega poi si va a vedere la realtà che sarebbe stata spiegata; prima ci si deve impadronire della teoria poi, se capita, ci si può anche sporcare le mani con l'esperienza. Ovvio che qualcuno, in questo quadro epistemologico, ritenga che l'alternanza scuola lavoro "si configuri come un lavoro minorile autorizzato, legale, non retribuito e senza diritti per gli studenti" e che "non si può credere che assolvere all'obbligo scolastico andando a scuola sia uguale ad assolverlo frequentando per esempio un corso

<sup>27</sup> CAVADI A., *Viaggi, stage e banchi rotti diario di un anno di scuola*, "La Repubblica", ed. di Palermo, 29 maggio 2005, 1; 3.

<sup>28</sup> VERTECCHI B., *Periodi di prova in azienda? Solo un valore affettivo*, "Il Corriere della Sera" 25 marzo 2005, 11.





da apprendisti parrucchieri, oppure lavorando in fabbrica”<sup>29</sup>. E, per finire, che tutto ciò che evoca scienza, tecnica, manualità significhi ancora, per troppe persone, assenza o carenza di pensiero e di cultura. Sempre: dall’infanzia all’università alla stessa vita economica e sociale, dove chi suda deve stare da una parte e chi fa sudare, magari esprimendosi in lingua straniera, dall’altra: per cui tutti, se questo è ritenuto vero, tentano, appunto, di “stare dall’altra”. Ma può un Paese con questa “cultura” crescere e svilupparsi come potenza industriale e sociale?

#### **4.2. I problemi della reticente distinzione tra ordinamento e organizzazione-gestione**

Se la deficienza di mentalità che si è tratteggiata ai punti precedenti è prodotta dal contesto, quella a cui ci riferiamo adesso proviene proprio dal testo del dlgs.

Riguarda la distinzione tra aspetti ordinamentali (natura ed architettura del sistema educativo di istruzione e di formazione, dei due sottosistemi che lo compongono e dei percorsi formativi che ciascuno di essi contiene: i percorsi liceali e di istruzione e formazione professionale) e aspetti gestionali-organizzativi (come e dove si organizzano, sul territorio, il sistema educativo, i suoi due sottosistemi e i percorsi ordinamentali che contengono? Chi decide il come e il dove? Quando? Perché? Con quali risorse, ecc.?).

In termini giuridici, dopo il Titolo V, potremmo anche dire la distinzione tra le competenze dello Stato, da una parte (le norme generali), e quelle delle istituzioni scolastiche e della Regione, dall’altra (autonomia e legislazione concorrente).

Non si tratta di due piani separati. Si imbricano a vicenda. Una certa scelta ordinamentale, infatti, ha immediate ricadute organizzative e gestionali, e viceversa. Pena il reciproco snaturamento. Bisogna, quindi, trovare un equilibrio armonico tra le due dimensioni perché, in caso contrario, si danneggiano a vicenda.

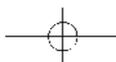
Per rendere più perspicuo l’argomento, vale, dunque, la pena di richiamare le, per ora, quattro fasi evolutive che esso ha attraversato nel testo del dlgs. a partire dal 25 gennaio per arrivare al 27 maggio, quando il testo del dlgs. è stato approvato in Consiglio dei Ministri.

##### *4.2.1. La confusione tra i piani*

La prima fase è stata quella raggiunta dalle forze di governo a gennaio, con il primo testo messo in discussione nella scuola e nel Paese. A quell’epoca, il dlgs. era caratterizzato da una contraddizione. Nella prima parte, infatti, riconfermava, a livello di principio, una acquisizione della Legge n. 53/03, esplorata nelle sue conseguenze dalla commissione per la riforma nominata alla fine del 2002 dal Ministro Moratti: l’esistenza, per il secondo ciclo, di un unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei dai

<sup>29</sup> MONTEFORTE R., *Obbligo scolastico: l’ultimo bluff Moratti*, “L’Unità”, 25 marzo 2005, 9.





14 ai 19 anni e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni, tra loro interconnessi dai LARSA (laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti). Ciò significava, come aveva peraltro chiesto la commissione Moratti, affermazione della pari dignità educativa e culturale tra i due (sotto)sistemi; superamento della tradizionale dicotomia e gerarchizzazione tra la cultura liceale e quella tecnico-professionale; riconoscimento della circolarità tra pensare, fare e agire, tra studio, produzione e comportamento, tra razionalità teoretica, tecnica e pratica, tra mente, mani e azione personale e sociale. A queste importanti affermazioni di principio, tuttavia, seguiva, nella seconda parte del dlgs., una specie di loro disconferma operativa. Confondendo i piani dell'ordinamento e quelli della gestione e dell'organizzazione dei percorsi previsti ad ordinamento, si disponeva, infatti, che i licei fossero "cosa" dello Stato, mentre gli istituti dell'istruzione e formazione professionale fossero "cosa" delle Regioni, quasi fossero due proprietà diverse e separate, con tanto di confini e di sostanzializzazione topologica e organizzativa della propria consistenza. A ulteriore esasperazione di questo impianto dicotomico, si disponeva che, addirittura dal 2006, gli attuali Istituti professionali di Stato sarebbero passati armi e bagagli (docenti compresi? ma non lo si precisava) alle Regioni, mentre tutto il resto (licei e istituti tecnici) sarebbe rimasto dello Stato.

#### 4.2.2. *La distinzione tra i piani*

La seconda fase è stata segnata dal rifiuto pressoché generalizzato di questa impostazione dicotomica. Contro il rischio della costruzione di due sistemi gestionalmente e organizzativamente separati, tra loro gerarchizzati sul piano educativo e culturale, sono insorti partiti della maggioranza di governo (a partire dal maggiore, FI, e perfino dalla stessa Lega Nord), tutta l'opposizione, i sindacati, le associazioni professionali, il mondo cattolico dell'istruzione e formazione professionale. Il risultato della rivolta è stato un testo del dlgs. che separava, questa volta nettamente, non più i due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo, ma il piano ordinamentale di competenza dello Stato (le "norme generali" per l'istruzione liceale e i "livelli essenziali delle prestazioni" per l'istruzione e formazione professionale) da quello gestionale e organizzativo di competenza, per Costituzione, delle istituzioni scolastiche, delle Regioni e degli enti locali, e riguardante sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruzione e formazione professionale. In questa maniera, il Ministero propose un testo del dlgs. che, mentre confermava le affermazioni di principio unitarie già inserite nella prima parte del dlgs. versione di gennaio, cambiava in profondità quelle della seconda parte, che le disconfermavano. Fu così introdotto il comma 14 dell'art. 1 che veniva a recitare che: "I percorsi del sistema dei licei e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e formative interessate". Era la cosiddetta proposta del campus unitario. Ogni istituzione scolastica esistente, sulla base della domanda del territorio e dell'analisi delle proprie risorse e voca-



zioni, doveva, dunque, decidere quali percorsi di istruzione e/o di formazione chiedere di attivare. Era poi compito della Regione e degli enti locali decidere, in sede di programmazione territoriale, se accedere in tutto o solo in parte alle richieste delle istituzioni di istruzione e di formazione. Non pareva in ogni caso più possibile decidere a priori, in qualunque sede lontana dalle istituzioni scolastiche, fosse essa lo stesso dlgs. o il Ministero o la Conferenza Stato-Regioni, che determinate istituzioni dovessero restare a priori statali perché sede di licei, altre dovessero diventare regionali perché sedi di percorsi che rilasciano titoli e qualifiche professionali di tre, quattro, cinque o più anni, e inoltre decidere in quali tra le prime e le seconde fosse possibile o impossibile attivare percorsi formativi liceali statali o di istruzione e formazione professionale regionali. Avendo distinto il piano ordinamentale da quello gestionale-organizzativo, il primo, semplicemente, rimaneva prerogativa dello Stato, il secondo passava, invece, per l'intero sistema di istruzione e formazione, per quanto di loro competenza, alle scuole, alle Regioni e agli enti locali. Per cui lo Stato doveva certo istituire, con apposito Decreto i percorsi liceali, ma a decidere dove attivarli, perché, con quali risorse, per quali progetti territoriali, insieme con quali altri eventuali percorsi formativi di istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni erano le istituzioni scolastiche e le Regioni.

#### 4.2.3. Una rimovata sovrapposizione dei piani

La terza fase, purtroppo nel silenzio e nel disinteresse totale delle Regioni occupate in una campagna elettorale nella quale i temi e le responsabilità della politica scolastica e formativa sono stati del tutto assenti, ha visto, di fatto, insorgere contro la soluzione adottata nella seconda fase soprattutto Confindustria, un'altra volta i sindacati, due partiti di Governo e la burocrazia ministeriale. La ragione dell'insorgenza sarebbe stata il destino incerto degli istituti tecnici: dove sarebbe andato a finire il loro grande patrimonio con l'idea del *campus* prospettata nella seconda fase? E se le istituzioni scolastiche non avessero voluto aprire i licei con indirizzi che, nelle intenzioni di questi critici, dovevano sostituire gli istituti tecnici, proprio perché preferivano un percorso più da istruzione e formazione professionale da II, III e IV livello ECTS? E se le istituzioni avessero voluto aprirli, ma erano, questa volta, le Regioni a non autorizzarne l'attivazione perché esse preferivano investire sul potenziamento dei percorsi formativi del sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni? E se, semplicemente, le istituzioni scolastiche e le Regioni, per leggerezza o per velleitarismo, non avessero valorizzato a sufficienza i licei con indirizzi? Nessuna Regione, d'altronde, e tanto meno la Conferenza Stato-Regioni, si era premurata di dire (e di assicurare) che mai avrebbe elaborato un testo di Legge sull'istruzione e formazione professionale che gli compete per Costituzione, tale da mettere anche solo lontanamente in discussione l'attuale istruzione tecnica quinquennale; nessuna Regione, e tanto meno la Conferenza Stato-Regioni, si era, inoltre, premurata di dire che, anzi, seguendo le indicazioni

dei titoli ECTS europei<sup>30</sup>, avrebbe piuttosto provveduto a potenziare l'istruzione tecnica secondaria, collegandola alla formazione tecnica superiore, così giungendo a comprendere percorsi formativi che avrebbero potuto essere anche di quattro anni dopo i cinque degli attuali istituti tecnici. La mancata chiarezza strategica sull'architettura finale dell'unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni e, soprattutto, il mancato coordinamento anche temporale tra l'iniziativa ordinamentale dello Stato, da un lato, e le intenzioni gestionali e organizzative delle Regioni, dall'altro, ha dunque fatto sì che, in questa terza fase, si finisse per riproporre sostanzialmente la situazione attuale, ma forse, a ben guardare, anche con qualche peggioramento.

Nella nona (o nella decima?) versione del dlgs. in questione, infatti, è bastato scrivere (richiesta di An) solo per il liceo classico (art. 5) che esso "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria"; inoltre, è bastato riscrivere (richiesta Udc) il comma 14 dell'art. 1 del dlgs in questo modo: "i percorsi dei licei con indirizzi" (cioè i licei artistico, economico e tecnologico) "possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo insieme un centro polivalente denominato campus", per prefigurare sul piano ordinamentale non più l'unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni della fase precedente, bensì la seguente, gerarchica articolazione dei percorsi formativi del secondo ciclo di istruzione e di formazione, ciascuno già collocato, in linea di massima, sul piano gestionale e organizzativo, in una sede anche fisicamente diversa:

- a) esistenza del liceo per eccellenza: il liceo classico (con latino e greco);
- b) esistenza dei licei che svolgono di fatto la stessa funzione del liceo classico, ma con minor lignaggio e nobiltà (liceo coreutico musicale, liceo linguistico, liceo scientifico, liceo delle scienze umane, di cui 3 con un poco di latino);
- c) esistenza di licei senza latino con indirizzi che assorbono l'attuale istruzione tecnica, e che dunque non sono, in senso proprio, né licei né istituti tecnici (liceo artistico, con tre sotto indirizzi: arti figurative - architettura, design, ambiente - audiovisivo, multimedia, scenografia; liceo economico con due indirizzi: economico/aziendale e economico/istituzionale, però al proprio interno ulteriormente articolati; e liceo tecnologico con ben otto indirizzi: meccanico/meccatronica; elettrico/elettronico; informatico/comunicazione; chimico/materiali; produzioni biologiche/biotecnologie alimentari; costruzioni/ambiente/territorio; logistica/trasporti; tecnologie tessili e abbigliamento);
- d) esistenza dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale di qualifica (triennali) e di diploma (quadriennali);

<sup>30</sup> BERTAGNA G., *La scommessa del secondo ciclo. L'idea del campus tra "norme generali", "livelli essenziali di prestazioni" (LEP) e "standard minimi formativi" (SMF)*, "Nuova Secondaria", 3 (15 novembre 2004), 109-128.

e) esistenza dei percorsi formativi dell'apprendistato a partire dai 15 anni.

Contro questa formulazione del comma 14 dell'art. 1 e contro i suoi effetti intenzionali e, soprattutto, non intenzionali, ma comunque perversi, tuttavia, si è sollevata Forza Italia e, con una dura lettera al Ministro, il governatore della Lombardia Roberto Formigoni.

#### 4.2.4. Una rimosata, ma più attenuata, distinzione di piani

La quarta e, per ora, ultima fase è quella che si consuma prima del Consiglio dei Ministri del 27 maggio e che porta il Ministro Moratti e i partiti di maggioranza quelli dell'Udc ed An a trovare un compromesso politico accettato anche da quelli degli altri partiti della maggioranza.

Nonostante il suo anacronismo gerarchico e classista, resta l'emendamento di An importante più per ciò che tace che per quanto pleonasticamente dice sul liceo classico che "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria".

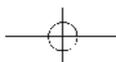
L'emendamento Udc (sostenuto anche da An e Confindustria) sul comma 14 dell'art. 1 del dlgs. subisce un'attenuazione. È riscritto così: "I percorsi dei licei, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, di cui all'articolo 2 comma 8, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato "Campus". L'apparizione dell'inciso "in particolare i percorsi dei licei con indirizzi" (cioè i licei artistico, economico e tecnologico), significa che non è esclusa la possibilità che anche gli altri licei facciano lo stesso. In altri termini, si recupera, pur senza la nettezza programmatica che la caratterizzava, la soluzione della seconda fase di stesura del dlgs.

Ma si finisce per assegnare un peso ancora maggiore alla responsabilità di iniziativa delle istituzioni scolastiche, da un lato, e di programmazione e di organizzazione delle Regioni, dall'altro, nel senso che, mentre il *campus* è ordinamentalmente disposto per i licei con indirizzi, è solo presupposto come possibile per gli altri.

Il rischio, quindi, è un'attivazione dei *campus* a macchia di leopardo. In alcune sedi, ci saranno percorsi soltanto di liceo, in altre di liceo tecnologico con, insieme, percorsi triennali/quadriennali di istruzione e formazione professionale, in altre ancora solo di istruzione e formazione professionale speriamo almeno dai 14 ai 23 anni, non solo fino ai 18 anni. Se le scuole e le Regioni lo vorranno, però, ci potranno anche essere *campus* veri e propri.

Tutto questo potrà essere un handicap. Ma potrà anche essere una risorsa. Dipenderà da tanti fattori. In ogni caso, la costruzione di un unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei percorsi liceali e in (sotto)sistema dei percorsi di istruzione e formazione professionale non solo in astratto, ma anche nel concreto di un *campus* dipenderà sempre di più dalla volontà e dalle scelte delle istituzioni scolastiche, degli enti locali che devono predisporre le soluzioni edilizie e, soprattutto, dalle Regioni.

Anche le istituzioni di istruzione e di formazione pubbliche non statali che attualmente già praticano il *campus* possono, in compenso, tirare un



sospiro di sollievo. Se fosse rimasta la formulazione originaria chiesta dall'Udc, con l'avallo di An e Confindustria (terza fase), infatti, poiché ordinalmente il *campus* era legittimo solo nel caso dei licei con indirizzi, esse avrebbero potuto rischiare, soprattutto se, in futuro, fosse maturata una politica scolastica molto agonistica nei confronti delle scuole non statali, perfino il riconoscimento della parità, nel caso in cui avessero voluto mantenere il *campus* anche con licei senza indirizzi.

Con la mediazione raggiunta dal Ministro e da Forza Italia questo rischio è scongiurato, e le scuole non statali che già praticano almeno germi del *campus* potranno incrementare ancor di più di quanto facciano ora la strategia anche organizzativa di non ragionare più per percorsi liceali e/o di istruzione e formazione professionale disposti per classi rigide, separate e successive, bensì per teste riunite in gruppi mobili di livello, di compito ed elettivi, così da valorizzare al massimo la flessibilità e la personalizzazione degli apprendimenti e l'unità della cultura (oltre che ottimizzare le risorse in termini di numero dei docenti e di razionalizzazione nell'uso degli spazi)<sup>21</sup>. Paradossalmente, si può aprire una stagione promettente e molto innovativa per le scuole non statali. Mentre il *campus* vero e proprio, infatti, visto il contesto e le abitudini dei docenti, potrà essere attivato solo con molte difficoltà nelle scuole statali, esso potrà essere adottato addirittura con convenienze economiche nelle scuole non statali. Si potrà così verificare se le scuole non statali avranno la forza pedagogica, didattica e culturale di prefigurare un paradigma scolastico alternativo a quello esistente, organizzativamente postfordista, pedagogicamente rousseauiano (vs. comeniano), fondato sull'unità della cultura e sulla circolarità, come esigerebbe la Legge n. 53/03, di pensare, fare e agire.

#### 4.3. La licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale

È ragionevole discutere il testo del dlgs. approvato il 27 maggio scorso per i quadri orario delle diverse tipologie liceali (ipertrofici come non era certo lecito attendersi, dopo che anche l'OCSE ci ha dimostrato che, come Paese, abbiamo il più alto numero di ore di lezione all'anno e, allo stesso tempo, siamo in fondo alle graduatorie nelle competenze di base: lingua, matematica, scienze). Discuterlo, inoltre, per la contabilità delle ore e delle discipline che guadagnano o perdono spazio (l'apprezzabile potenziamento dell'insegnamento della filosofia, il latino presente solo in 4 licei su 8, la fisica privilegiata rispetto alle altre scienze naturali, la matematica finalmente riconosciuta in un ruolo formativo centrale, la novità del CLIL ovvero dell'obbligo di svolgere una o più discipline a partire dal 4° anno in lingua inglese ecc.). Discuterlo, anche, per il modo inedito con cui sono strutturati i piani di studio (articolati in orario obbligatorio, orario opzionale obbligatorio, orario opzionale facoltativo), in

<sup>21</sup> Sulle possibilità di nuova organizzazione educativa offerte dal *campus*, si veda la parte finale di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2 (2005), 277-310.



nome e per conto, si dice, delle esigenze della flessibilità e della personalizzazione. Discuterlo, infine, per la qualità delle *Indicazioni nazionali* e degli obiettivi generali del processo formativo, nonché degli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) che contengono.

Sono tutte questioni apprezzabili e importanti, il cui peso sindacale, didattico e culturale, soprattutto in una realtà conservatrice come la nostra, è evidente.

Per quanto importanti, tuttavia, sono comunque questioni in sostanza accessorie. L'autonomia e lo stesso Ministero potranno, dovranno, infatti, intervenire a correggere *in itinere* inadeguatezze che dovessero rivelarsi palesi, rendendo, finalmente, normale anche da noi la sensata pratica della "manutenzione" ordinaria dei piani di studio.

Ciò che, invece, appare una questione veramente strutturale e che, se sarà confermata anche ad ottobre con la soluzione adottata nel testo del dlgs. approvato il 27 maggio, avrà conseguenze decisive e di lungo periodo sulla qualità culturale e ordinamentale dell'intero sistema educativo di istruzione e di formazione è il problema dei licei con indirizzi e della correlata strategia di procedere alla licealizzazione dell'istruzione tecnica e della stessa istruzione professionale quinquennale.

Anche a questo riguardo, come per la questione del rapporto tra aspetti ordinamentali e gestionali-organizzativi, si può dire che si sono attraversate due fasi che è bene conoscere nel loro merito.

#### 4.3.1. La fase della non licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale

Si tratta, per la verità, di una fase precedente alle scelte ministeriali. Essa si è sviluppata fino all'inizio del 2004 solo all'interno del comitato dei presidenti e dei coordinatori degli otto gruppi di lavoro della Commissione dei 260, nominata dal Ministro Moratti per elaborare ipotesi e materiali attuativi della Legge n. 53/03.

La Commissione aveva auspicato, e aveva anche provato a progettare con prime, apposite prove di *Indicazioni nazionali*, la costruzione di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione, internamente articolato in un (sotto)sistema dei licei e in un (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale di pari dignità, tra loro interconnessi e complementari.

Per sostenere questa opzione, aveva predisposto il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei 12 anni di istruzione e formazione (con qualche adattamento è l'allegato A, uno dei 28, al dlgs. poi approvato il 27 maggio scorso). Riguardando le competenze attese sia per i ragazzi che avessero scelto i percorsi formativi del (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, sia per gli studenti che avessero deciso la frequenza dei percorsi formativi del (sotto)sistema dei licei, costituiva la garanzia della pari dignità, dell'interconnessione e della complementarità tra i due (sotto)sistemi.

La Commissione aveva, poi, proceduto all'integrazione di questo *Profilo* con le competenze attese per lo studente del (sotto)sistema liceale, che, come



è noto, prolungava di un anno il proprio percorso formativo (13 anni di studio). Questa integrazione prevedeva anche l'identificazione di competenze specifiche per le diverse tipologie liceali, anche se si insisteva nel definirle "accentuazioni" delle unitarie competenze attese in generale per tutti i giovani alla fine del liceo in quanto tale. Questo *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei licei, con qualche adattamento, costituisce ora l'allegato B del dlgs. sul secondo ciclo.

Allo scopo di garantire la costruzione di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione, internamente articolato in un (sotto)sistema dei licei e in un (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale che fossero di pari dignità, tra loro interconnessi e complementari, i gruppi di lavoro della Commissione, su proposta del comitato, erano giunti, poi, a discutere anche le seguenti proposte ordinamentali che ritenevano compatibili con la soluzione del *campus*:

- a) istituire un unico liceo (*genere prossimo*) e identificare le *differenze specifiche* da cui doveva essere caratterizzato con le otto aggettivazioni previste dalla Legge: artistico, classico, coreutico musicale, economico, linguistico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane;
- b) qualificare il *genere prossimo* del liceo con la presenza di un nucleo di discipline obbligatorie in tutti e otto i percorsi per un massimo di 750 ore annue (religione, lingua e letteratura latina, lingua e letteratura italiana, inglese e un'altra lingua comunitaria, matematica, scienze, filosofia, storia, educazione fisica e sportiva, infine elementi di arte e musica e di educazione alla convivenza civile distribuiti tra tutti i precedenti insegnamenti);
- c) identificare le *differenze specifiche* delle diverse aggettivazioni del liceo nell'aggiunta, per ogni diverso percorso, di massimo due ulteriori discipline oppure nell'approfondimento di alcune di quelle già presenti nel nucleo obbligatorio (segmento dell'orario chiamato opzionale obbligatorio, per un minimo di 141 ore annue);
- d) introdurre, accanto all'orario obbligatorio di cui ai punti b) e c), anche un orario opzionale facoltativo (lo si proponeva, come per la scuola secondaria di I grado, di 198 ore annuali), nel quale, da un lato, i ragazzi potessero, a livello di autonomia della scuola, approfondire, recuperare o sviluppare parti del piano di studio di ciascun percorso liceale e, dall'altro lato, le Regioni potessero individuare gli spazi per la loro quota di curriculum (cfr il punto 4.4.);
- e) arricchire per il liceo con le differenze specifiche dell'artistico, dell'economico e del tecnologico la sezione oraria opzionale obbligatoria con una ulteriore quota (da 141 ore minimo a minimo 198), a scelta della scuola e degli studenti, nella quale, a giudizio delle ipotesi elaborate nella Commissione, individuare gli indirizzi di questi licei; gli indirizzi voluti dalla Legge n. 53/03 dei percorsi liceali artistico, economico e tecnologico, quindi, non sarebbero stati predeterminati a livello centrale e normativo rigido, ma solo a livello di autonomia e delle istituzioni scolastiche e di autonomie territoriali (Regioni, enti locali, parti sociali), impiegando sia la quota oraria opzionale obbligatoria sia quella opzionale facoltativa a disposizione dello studente.



Con queste proposte, la Commissione era persuasa, da un lato, di tutelare la precipua identità dello studio liceale; dall'altro, di contribuire alla definizione di un sistema educativo dove il (sotto)sistema dei licei non avrebbe raccolto più del 30-40% delle preferenze delle giovani generazioni, lasciando almeno il 60-70% di ogni classe d'età nel (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni; dall'altro lato, ancora, infine, di rendere realistici i passaggi sia tra i vari percorsi del liceo, sia non utopici quelli tra i percorsi liceali e quelli dell'istruzione e formazione professionale. In altri termini, era persuasa di dare concretezza al principio della pari dignità dei due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo di istruzione e di formazione, fra l'altro molto avvalorando la personalizzazione degli insegnamenti e dell'apprendimento.

Proprio per confermare questo proposito, la Commissione aveva cominciato ad elaborare le sue proposte di *Indicazioni nazionali* sulla base dell'ipotesi di distribuire lo sviluppo di tutte le conoscenze e abilità da trasformare in competenze degli studenti nell'arco del quinquennio secondo la scansione (2+2)+1, con il 4 per certi aspetti conclusivo, e non, come nella tradizione, secondo la scansione 2+3, o anche secondo la formula 2+2+1 dove il 4, però, non costituisse un corpo culturale dotato di una sua autonomia e, in qualche modo, autosufficienza. Ciò per favorire i passaggi e le interconnessioni tra (sotto)sistema dei licei e (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale.

L'esempio dell'insegnamento della storia era il più eloquente, ma si sarebbe ripetuto con alcune comprensibili variazioni anche per le altre discipline del nucleo obbligatorio. Nel caso della storia, ad esempio, nei primi (2+2) = 4 anni, si sarebbe incontrata la prospettiva istituzionale: la storia, sistematica, che va dai primitivi al 1945. Ovviamente, non nel modo cronologico e filmico tipico dei libri di testo e dell'insegnamento tradizionali. Idem per le altre discipline, non tanto e non solo per lo sviluppo storico che le poteva caratterizzare (per esempio, arte o storia della letteratura, filosofia), quanto e soprattutto per i fondamenti istituzionali del sapere disciplinare preso in considerazione.

Si trattava, insomma, nell'arco del quadriennio, di offrire ai giovani gli ingredienti della cultura generale di tutti i cittadini italiani, necessari per promuovere le competenze fra l'altro previste nel *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei 12 anni di istruzione e formazione sia nel (sotto)sistema dei licei sia in quello dell'istruzione e formazione professionale.

Nel +1, nel quinto anno, invece, si trattava di avventurarsi in qualcosa che non era mai stato finora sperimentato nella scuola italiana. In particolare, sempre per esempio:

- a) ricavare dal *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei licei problemi da risolvere, compiti da eseguire e progetti da concretizzare da parte dei ragazzi, coerenti con la natura artistica, classica, economica, ecc. dei diversi percorsi liceali: per loro natura, i problemi, i compiti e i progetti non sono mai disciplinari ma sempre multi e interdici-

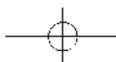
sciplinari, che richiedono tutti, quindi, la padronanza, la rivisitazione, l'approfondimento magari monografico di temi già svolti nei 4 anni precedenti, ma questa volta recuperati in maniera integrata; tutti, inoltre, collocati in un orizzonte nel quale doveva interagire la loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale;

- b) anche in vista dello studio universitario, far lavorare gli studenti non più per classe, ma per gruppi di problema, di compito o di progetto; per risolvere i problemi, eseguire i compiti e formulare i progetti, oltre ai testi in lingua inglese e, per certe parti, anche della II lingua comunitaria, oltre all'impiego sistematico delle NTC, gli studenti avrebbero avuto a disposizione non un predeterminato numero di ore per disciplina, ma le seguenti risorse:

- alcuni insegnanti scelti tra quelli che svolgono insegnamenti caratterizzanti il liceo (per esempio, nel classico, italiano/storia/geografia, filosofia e scienze dell'educazione, latino e greco, scienze...), i quali sarebbero stati invitati a lavorare in *équipe* per problema, per compito e per progetto, e a non più pensare la propria prestazione professionale in maniera disciplinaristica;
- altri docenti presenti nel liceo o specialisti assunti a contratti d'opera o docenti dell'università per "consulenze" decise dall'*équipe* docente di problema, di compito e di progetto, d'intesa con i ragazzi;
- 2/3 circa dell'orario obbligatorio e dell'orario opzionale obbligatorio non più distribuito per settimane, ma per liberi moduli temporali stabiliti a livello di *équipe* docente, dedicato alla risoluzione tutorata dei problemi individuati, all'esecuzione altrettanto tutorata dei compiti e dei progetti decisi, e che avrebbero costituito continuazione, ripresa, approfondimento, completamento del quadro istituzionale tracciato nel quadriennio precedente;
- 1/3 dell'orario obbligatorio e dell'orario opzionale obbligatorio dedicato all'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore che l'allievo intende frequentare; anche in questo caso, lavorando per moduli, piuttosto che per continuazione del modello disciplinar-fordista che conosciamo.

Le ipotesi di lavoro della Commissione, tuttavia, fra l'altro mai del tutto condivise nemmeno all'interno della Commissione stessa, furono giudicate imbarazzanti, quando non provocatoriamente utopiche. Furono pesantemente criticate, quindi, e, in certi casi perfino irrise, dai sindacati, dai partiti di sinistra, dalla Confindustria, da alcuni degli stessi partiti di governo, oltre che dalle associazioni disciplinari che non vedevano di buon occhio la distribuzione delle conoscenze/abilità dei diversi insegnamenti sul 4+1 piuttosto che sul 5, con il più tradizionale (2+3).

Anche per questo dato di fatto, i responsabili del Ministero pensarono, dunque, opportuno seguire altre strade più condivise dalla maggioranza degli attori coinvolti nel processo di riforma.



#### 4.3.2. *La fase della licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale*

Sconfitta l'ipotesi precedente nata in sede di lavori della Commissione Moratti per l'attuazione della Legge n. 53/03, il Ministero ha optato subito per una posizione che godeva di maggior consenso trasversale, forse anche perché maggiormente in continuità con il modo di pensare e di agire maturato negli ultimi 80 anni della nostra storia, e che aveva toccato la sua acme con la riforma dei cicli Berlinguer: quella di interpretare la disposizione legislativa della Legge 53/03 sui licei artistico, economico e tecnologico che si articolano in indirizzi nel senso di far confluire in essi gli attuali istituti tecnici e istituti professionali quinquennali. E, quindi, di lasciare così in una posizione residuale e subordinata il (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, affidato alle Regioni dalla Costituzione.

Sono le proposte già contenute fin dalla prima versione del dlgs., presentata il 25 gennaio. Da gennaio a maggio si è solo assistito all'inserimento di un ulteriore indirizzo nel liceo tecnologico. Quasi a confermare l'ineluttabilità della strada intrapresa.

Si è venuta, così, a determinare l'articolazione ordinamentale-gestionale-organizzativa descritta al precedente punto 4.2.3.

Una situazione, tuttavia, così insostenibile nella sua palese gerarchizzazione (sociale, culturale ed educativa) e nella sua funzione antiequitativa che, con tutta probabilità, non si troverà nulla di meglio, per nasconderla e per non trovarsi nell'imbarazzo di giustificare l'ingiustificabile, che recuperare il solito, comodo e abusato alibi del "biennio unico" fino a 16 anni, uno dei cavalli di battaglia della sinistra negli ultimi trent'anni.

Come se, insomma, la gerarchizzazione qualitativa e quantitativa tra percorsi formativi e l'iniquinata formativa fosse illegittima e da evitare fino a 16 anni, ma legittima dopo. Ovvio che, in realtà, si tratterebbe di una finzione, e che si accetta che tali caratteristiche inaccettabili siano in realtà strutturali, una specie di destino a cui non ci si potrebbe sottrarre. Come dimostrano, peraltro, i dati già oggi presenti nei primi otto anni dell'istruzione obbligatoria.

Il problema diventa, allora, trovare gli argomenti ideologici per nasconderle, magari conditi di appassionate fraseologie rivoluzionarie.

È stato notato da molti che tra il modello panlicealista della Legge n. 30 di Luigi Berlinguer e il modello neolicealista prefigurato nel Decreto legislativo sul secondo ciclo ci sono molti elementi di affinità, e non solo per il fatto che entrambi si sono preoccupati di salvaguardare la specificità della formazione tecnica. A ben vedere, tra il minuscolo (e tutto ancora da costruire e verificare) "sistema di istruzione e formazione professionale" reso possibile dal dlgs. e dall'inerzia politica e progettuale delle Regioni e il "sistema della formazione professionale regionale" (non a caso, come abbiamo cercato di argomentare al punto 4.1.1., della "formazione professionale") cui facevano riferimento le abrogate Leggi n. 30 (riordino dei cicli) e n. 9 (innalzamento dell'obbligo scolastico) non c'è una distanza significativa, considerato anche il fatto che queste ultime Leggi prevedevano la cogestione tra la scuola e i centri di formazione professionale di percorsi integrati in uscita dalla scuola già per





gli allievi quattordicenni, al primo (e per loro ultimo) anno di scuola secondaria superiore. Ma, considerate queste analogie, serviva, allora, liquidare con così perentoria determinazione la Legge 30/2000, con tutti i problemi anche politici che questo gesto ha suscitato?

Leggere il disegno ordinamentale che emerge dall'ultima versione disponibile del dlgs. sul secondo ciclo attraverso la metafora del campionato di calcio: serie A, B, C, D ed E, che già serve per descrivere come stanno oggi le cose nella gerarchia esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale e apprendistato non sembra, dunque, una forzatura polemica.

In realtà, a leggere non tanto il dlgs. ma le *Indicazioni nazionali*, traspare, lo sforzo sincero perché questo non accada del tutto almeno tra i diversi licei con o senza indirizzo, visto che si introducono nuove ed apprezzabili sensibilità culturali in tutti.

Ma è certo che, se le decisioni resteranno queste, la grande scommessa storica che il nostro Paese ha cominciato a perdere a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, ma che è stata riproposta con energia tra il 2001 e il 2005, la scommessa, cioè, di affiancare al sistema liceale, e di interconnettere con esso, un sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni ritenuto se non più strategico, per l'educazione delle nuove generazioni e anche per lo sviluppo socio-economico, se non altro di pari importanza del sistema dei licei e dell'istruzione superiore (università), risulta pesantemente compromessa. Come è compromessa, nonostante il dlgs. sull'alternanza scuola lavoro, nonostante le dichiarazioni contenute nel *Profilo*, la scommessa di una teoria dell'apprendimento contestuale che valorizzi l'unità della cultura, e dove pensare, fare ed agire non siano deputati a luoghi, tempi, metodi separati, ma sempre integrati, pur nella consapevolezza della diversità delle loro rispettive cause finali<sup>32</sup>.

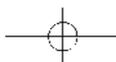
#### 4.4. La questione delle quote regionali dei piani di studio personalizzati

L'ultima deficienza di struttura che il dlgs. sembra segnalare si riferisce alla mancata tematizzazione del problema delle quote regionali dei piani di studio personalizzati. Non è una cosa da poco conto. Può addirittura far esplodere la già precaria compattezza dei piani di studio allegati al dlgs. L'avvio della nuova legislatura nella maggior parte delle Regioni italiane è, del resto, occasione propizia per intervenire sul problema se non altro entro il prossimo ottobre, con opportune integrazioni, se possibile, al testo del Decreto.

Leggiamo l'art. 2, comma 1, lettera l) della Legge n. 53/03: "i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali".

<sup>32</sup> BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000; ID. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003; ID., *Scuola in movimento*, Franco Angeli, Milano 2004.





In base a questo comma, dunque, i vincoli che ogni istituzione scolastica dovrebbe rispettare per la costruzione dei piani di studio personalizzati dei propri allievi sono tre.

#### 4.4.1. Primo vincolo

Il primo vincolo è il rispetto del nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale stabilito dal Ministero. Sarebbe paradossale si trattasse di un nucleo mobile e disuguale. Non può risultare di una maggiore estensione quantitativa e qualitativa in una parte del Paese e minore in un'altra. Si tratta, infatti, di garantire a tutti i cittadini gli stessi diritti sostanziali, oltre che formali, all'istruzione e alla formazione. E di dare concretezza al principio di unità nazionale (art. 5, comma 1 della Costituzione), sebbene valorizzando, come impone il nuovo Titolo V della Costituzione, da un lato, il principio dell'autonomia (autonomia delle Regioni e degli enti locali; autonomia delle istituzioni scolastiche) e, dall'altro, il principio di equità, nel senso di attribuire ad una delle componenti della Repubblica, lo Stato, il compito di impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema educativo di istruzione e di formazione con una forte politica culturale perequativa.

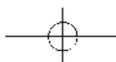
Oggi, come è noto, questo insieme di propositi relativi al nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale è assicurato dalla normativa statale di attuazione della Legge n. 53/03 attraverso due mosse.

La prima mossa è la determinazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* per il I e il II ciclo, da un lato, e delle *Indicazioni nazionali*, dall'altro.

Il *Profilo* descrive i traguardi qualitativi (le competenze) che tutti cittadini, indipendentemente dalla Regione in cui abitano, devono e hanno il diritto di maturare entro i 14 anni prima e i 18 anni poi. Non è detto che le debbano maturare tutte e soltanto nella scuola, con gli apprendimenti formali (superamento dello scolasticismo). Possono maturarle, e di fatto le maturano anche molto, attraverso gli apprendimenti non formali (quelli che avvengono in ambienti che vanno dagli oratori alle scuole di musica, dai gruppi sportivi alle varie opportunità di internet e i *mass media*) e, nondimeno, attraverso quelli informali (in famiglia, con gli amici, nelle relazioni sociali ordinarie ecc.). Ciò che si chiede è che la scuola sia garante, in nome e per conto della Repubblica, del perseguimento delle competenze attese nel *Profilo* da parte di ogni cittadino, nel senso anche di svolgere una precisa funzione compensativa per quelle situazioni che vedono gli studenti privi di adeguate situazioni di apprendimento nell'ambito non formale e informale.

Le *Indicazioni nazionali* contengono l'elenco delle conoscenze (sapere) e delle abilità (saper fare) che devono alimentare e sostanziare le competenze attese del *Profilo*. Anche a questo riguardo la scuola è chiamata a svolgere un'attenta funzione compensativa: se, ai fini della maturazione delle competenze del *Profilo*, è inutile insegnare conoscenze e abilità già padroneggiate dagli allievi perché sollecitate in ambienti extrascolastici conosciuti e con cui si coopera (al massimo dovranno essere sistematizzate), a maggior ragione, invece,





proprio per il principio dell'equità formativa, sarà doveroso insegnare quelle non suggerite da nessun ambiente extrascolastico degli allievi.

La seconda mossa impiegata dalla normativa vigente per garantire il nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale dei piani di studio personalizzati degli studenti è la determinazione di un orario minimo e massimo che, sebbene in modo diverso tra I e II ciclo, lo Stato mette a disposizione delle scuole per promuovere, attraverso la ricombinazione in apposite unità di apprendimento delle conoscenze e delle abilità presenti nelle *Indicazioni nazionali*, la maturazione delle competenze attese nel *Profilo*. Il tempo scuola minimo è ovviamente riservato al caso in cui gli studenti possano contare su ambienti nei quali apprendano comunque, sebbene in percorsi non formali e informali, molte conoscenze ed abilità richieste dalle *Indicazioni nazionali*. Il tempo scuola massimo serve, al contrario, o per una funzione compensativa (dare di più a chi ha di meno) o per una funzione aggiuntiva (crescita e ulteriore sviluppo, fino alle eccellenze, delle competenze, conoscenze e abilità richieste per tutti) o, non di meno, per una funzione sociale.

#### 4.4.2. Secondo vincolo

Il secondo vincolo che, secondo la Legge n. 53/03, ogni istituzione scolastica dovrebbe rispettare nella costruzione dei piani di studio personalizzati dei propri allievi è costituito dal rispetto della quota determinata dalle Regioni. All'interno della quota nazionale del piano degli studi, articolata nel modo sopradetto, le Regioni dovrebbero identificare le parti di proprio "interesse specifico". Poiché il "nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale" scaturisce dalla combinazione di *Profilo*, *Indicazioni nazionali* e quote orarie minime e massime per le discipline ed attività di insegnamento (piano orario), sembra di conseguenza ragionevole immaginare che le Regioni debbano identificare la loro "quota (...) relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali" in tutti e tre i livelli di questo nucleo fondamentale nazionale.

In questa prospettiva, quindi, esse dovrebbero decidere quali competenze attese nel *Profilo*, quali conoscenze/abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* e quali discipline o attività educative previste nell'articolazione oraria dei piani di studio meriterebbero una particolare cura e ampliamento a livello territoriale regionale.

Nell'ottica interpretativa che si è adottata, non si tratta, perciò, di immaginare le Regioni che aggiungerebbero nuove competenze a quelle già attese per tutti i cittadini italiani nel *Profilo*; né nuovi obiettivi specifici di apprendimento disciplinari o interdisciplinari (di convivenza civile) a quelli che lo Stato ha già indicato essere obbligatoriamente da adoperare, da parte delle scuole, per promuovere negli studenti italiani le competenze attese; né nuove ore a quelle massime già garantite a tutti dallo Stato proprio per esercitare la funzione equitativa che gli compete attraverso la valorizzazione delle autonomie regionali, degli enti locali e delle istituzioni scolastiche. Con questa





logica aggiuntiva, infatti, aumenterebbe in maniera rilevante il rischio di una disparità dei cittadini italiani nel godimento del fondamentale diritto all'istruzione e alla formazione a seconda del territorio che abitano; si accrediterebbe, inoltre, una concezione meccanica invece che organica della cultura e dei piani di studio, quasi che l'una e gli altri fossero riducibili alla somma quantitativa e modulare di elementi che potrebbero anche essere qualitativamente disomogenei e finalisticamente non integrati; si potrebbe, infine, in modo più o meno intenzionale, aiutare la tendenza ad impostare il rapporto interistituzionale tra i diversi organi della Repubblica (Comuni, Province, città metropolitane, Regioni, Stato, istituzioni scolastiche, le altre formazioni sociali di cui parla la Costituzione) più sulla base di un paradigma individualistico ed autocentrato che sussidiario e cooperativo, come vogliono, invece, gli artt. 116-118 della Costituzione (con la logica aggiuntiva, infatti, Stato, Regioni, istituzioni scolastiche potrebbero essere spinti a ragionare per territori separati, sui quali, ognuno, rivendicare una propria esclusiva sovranità, magari competitiva, senza essere interpellati dal principio dell'integrazione delle competenze al servizio della centralità della persona di ogni cittadino e del suo massimo sviluppo educativo e culturale).

Nell'ottica interpretativa prima suggerita, al contrario, si tratta di prevedere, alla luce di scelte che possono modificarsi periodicamente, in base ad apposite indagini sulle esigenze educative e culturali dei diversi territori regionali, un rafforzamento, un approfondimento specifico da *genius loci*, l'identificazione della priorità di alcune tra le competenze attese del *Profilo*, di alcuni tra gli OSA delle *Indicazioni nazionali*, e di determinare a questo scopo anche un eventuale ampliamento dell'orario minimo nazionale, così da rendere obbligatorie, in ogni Regione, alcune ore che oggi sarebbero invece facoltative, e tutte affidate alla scelta delle famiglie.

#### 4.4.3. Terzo vincolo

L'ultimo vincolo che, secondo la Legge n. 53/03, le scuole dovrebbero tenere presente per costruire i "Piani di studio personalizzati" (PSP) è costituito, infine, dall'esercizio delle prerogative dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, previste dal DPR 275/99 e dalla normativa vigente. Che, come è noto, sono molto ampie, visto che è possibile superare il modello di lavoro fordista dell'orario settimanale e della classe per ragionare in termini di orario annuale e di gruppi classe/interclasse di compito, di livello ed elettivi. È importante sottolineare, tuttavia, che, tra queste prerogative, non esiste più il cosiddetto 15% di adattamento del piano degli studi nazionale, perché l'art. 12, comma 2 del DPR 275/99 lo prevedeva vigente fino alla riforma degli ordinamenti oggi disposta con la Legge n. 53/03 e con i relativi dlgs. di attuazione. Esistono, però, con la nuova normativa, nello stesso campo, sia le ore di flessibilità previste nel nucleo nazionale fondamentale (purtroppo, oggi presenti solo nel dlgs. n. 59/04 sul primo ciclo), sia tutte le ore opzionali obbligatorie e facoltative, a scelta degli studenti, di cui parlano i Decreti sul I e sul II ciclo.





#### 4.4.4. Come funziona il 'meccanismo'? Un esempio per il primo ciclo

In base al dlgs. n. 59/04, i PSP predisposti dalle scuole secondarie di I grado obbediscono al primo vincolo, assicurando il rispetto delle 891 ore obbligatorie annuali (27 settimanali) per tutti, allo scopo di concretizzare le competenze del *Profilo* attraverso le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali*; obbediranno al secondo vincolo quando le Regioni avranno preso le loro determinazioni legislative in proposito, sentito lo Stato; e, infine, rispettano il terzo, esercitando l'autonomia organizzativa e didattica, da un lato, con i limiti di flessibilità compensativa delle ore annuali per le varie discipline e per la convivenza civile previsti nel dlgs. e, dall'altro, in modo ben più consistente, con le 198 ore annuali opzionali obbligatorie per le scuole ma facoltative per le famiglie e gli allievi.

Non potendo prevedere quali competenze attese dal *Profilo* e quali conoscenze/abilità dettate nelle *Indicazioni nazionali* meriteranno, secondo ogni Regione, di essere approfondite con le sensibilità e i radicamenti storico sociali tipici di ogni realtà territoriale italiana, ci limitiamo, qui, a domandarci dove si potranno collocare, in questo contesto, nei diversi PSP costruiti dalle scuole, le ore annuali per le quote regionali. Seguendo il ragionamento finora condotto, si possono avanzare alcune ipotesi.

- a) Poiché la copertura dell'orario minimo-massimo è pagata dallo Stato, ma anche perché non è immaginabile costringere i ragazzi a stare a scuola per un numero di ore superiore, mensa compresa, alle 40 settimanali, sembra ragionevole ritenere che le quote orarie regionali dei piani di studio non potranno che essere individuate nelle 198 ore adesso opzionali facoltative. A meno che, come si potrebbe peraltro auspicare, lo Stato abbassi il numero delle ore riservate al minimo nazionale (per esempio, da 891 a 825), lasciando così libero uno spazio maggiore per le quote delle Regioni, in costanza delle 198 ore opzionali facoltative riservate all'autonomia delle scuole e alla libera scelta delle famiglie.
- b) Ammesso, *sic stantibus rebus*, che le quote regionali si debbano collocare nelle 198 ore annuali ora opzionali facoltative, si aprono comunque due ulteriori possibilità. La prima: le Regioni, fidandosi della competenza delle scuole nell'ampliare, rafforzare, approfondire territorialmente alcune discipline ed attività stabilite nel nucleo fondamentale nazionale decidono di rinunciare alla loro quota e di affidare l'intera gestione di tutte queste 198 ore alle istituzioni scolastiche, così potenziando le ore di flessibilità di istituto. La seconda: le Regioni si riservano 33, 66 o, speriamo, massimo 99 ore delle 198 annuali, e chiedono alle scuole del proprio territorio di definire i PSP, tenendone conto; in questo caso, all'autonomia delle scuole resterebbero soltanto le ore previste dal dlgs. n. 59/04 per la compensazione interna tra le discipline e altre 99 ore annuali opzionali facoltative.

#### 4.4.5. L'impraticabilità della proposta nel secondo ciclo in discussione

Anche ammesso che questo meccanismo possa funzionare a livello di scuole del I ciclo di istruzione, tuttavia, si comprende subito, quanto esso



risultati molto più difficile, quando non del tutto impraticabile, con le scelte rese note dal Ministero a riguardo del II ciclo di istruzione. Per i licei, infatti, si parla di un nucleo fondamentale nazionale che oscilla eufemisticamente tra le 30 e le 38 ore obbligatorie settimanali (sebbene da 3 a 9 ore a scelta dello studente).

Lo spazio delle ore che, a regime, potevano corrispondere alle quote regionali e di aumento della flessibilità assegnata all'autonomia delle istituzioni dove lo si trova, a questo punto? Nelle poche ore opzionali facoltative rimaste in alcuni licei, che sarebbe come dire prevedere la quota regionale solo in alcuni licei? Nelle ore obbligatorie non a scelta dello studente? Ma in questo caso potremmo ancora parlare di nucleo nazionale omogeneo? E i limiti di flessibilità e compensazione tra le discipline a disposizione per le istituzioni scolastiche, previsti nel dlgs. n. 59/04, dove sono nei licei riformati?

Davvero è poi difendibile l'idea che si possa chiamare nucleo nazionale fondamentale un *plafond* da 38 ore settimanali obbligatorie per i licei con indirizzi e di ben 31 per quelli senza? Non si era sempre detto che 25 ore, a questo scopo, erano già troppe? Non è che si svela, in questo modo, solo l'inerzia di un modo centralistico di costruire i piani di studio precedente il 275/99 e la 53/03?

Non è più ragionevole, proprio per i discorsi sull'autonomia e sul superamento della rigidità, riprendere almeno l'articolazione del piano di studio del primo ciclo: 27 ore settimanali di nucleo fondamentale nazionale (con alcune discipline obbligatorie a scelta degli studenti) e 6 ore opzionali facoltative, con al massimo tre di queste sei ore a disposizione per le quote regionali che approfondiscano a livello territoriale discipline ed attività presenti nel nucleo fondamentale nazionale?

#### 4.4.6. Un suggerimento alle Regioni

Se, dunque, secondo l'art. 2, comma 1, lettera l) della Legge n. 53/03, le scuole sono chiamate a definire i propri PSP tenendo conto: a) del nucleo fondamentale nazionale (891 ore); b) della "quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali"; c) degli spazi di flessibilità assegnati all'autonomia di ogni istituzione; e se i punti a) e b) sono stati regolati nel dlgs. n. 59/04, mentre ciò che manca è la determinazione del punto c) da parte delle Regioni, diventa, quindi, urgentissima una decisione in proposito.

Le Regioni, cioè, devono dire al più presto: a) quali competenze attese del *Profilo* esse intendono identificare come prioritarie per il proprio territorio; b) quali conoscenze/abilità delle *Indicazioni nazionali* esse ritengono debbano essere maggiormente potenziate e garantite a livello regionale; c) se e quante ore delle attuali 198 annuali opzionali facoltative per il primo ciclo e delle 99 massimo per il secondo ciclo, assegnate dallo Stato alle istituzioni scolastiche per la personalizzazione, sono dedicate alla loro quota, che diventa così obbligatoria per tutti gli studenti del loro territorio.

## La formazione professionale iniziale in Italia: Un futuro da riconquistare

COLASANTO MICHELE<sup>1</sup>

Il più volte commentato – ma ad oggi non varato – decreto attuativo relativo al “secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione” è per la formazione professionale iniziale – quella definita nei decreti Bassanini come “regionale” – un punto d’arrivo, sotto il profilo ordinamentale, di una lunga e controversa vicenda che ha contribuito non poco a tener fermo ogni tentativo di riforma dagli anni ’70 in poi.

È un punto di arrivo complesso, che non si legge “semplicemente” in relazione al suo costituirsi come percorso formativo legittimato a far parte del sotto-sistema dell’istruzione e formazione in senso proprio, distinto da quello liceale. È noto infatti che tale soluzione va contestualizzata dal riconoscimento pieno della competenza regionale, così come previsto dalle modifiche al Titolo V della Costituzione; in prospettiva occorrerà verificare altresì gli effetti della cosiddetta “devolution” in corso di approvazione presso il Parlamento.

C’è invero chi, pessimisticamente, ritiene che il decreto non troverà attuazione alla fine, se non nei tempi e nei modi che permisero all’attuale Governo di centro-destra di “cancellare” la riforma, pur approvata, voluta dal precedente Governo di centro-sinistra.

Ma è uno scenario che non vorrei nemmeno evocare, anche se ho l’impressione che la scuola abbia imparato a vivere senza riforme, pur in uno stato di crescente eterogeneità. Semmai, gli effetti più drammatici potrebbero ricadere una volta di più sulla formazione professionale e sui segmenti deboli come l’apprendistato e una parte degli IPS.

<sup>1</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Preside della Facoltà di Sociologia.



Ma anche a decreto approvato e ad ordinamento completato, non tutto ancora può essere dato per scontato, alla luce dei vincoli vecchi e nuovi e dell'intreccio di competenze che si prefigura sul piano istituzionale.

Per questa ragione, in una fase cruciale come questa, non è inopportuno fare un doppio esercizio:

- ripercorrere la vicenda della formazione professionale per non disperderne, con la memoria, il senso che su di essa si è prodotto;
- e indicare, anche provocatoriamente, i punti di possibile difficoltà per l'immediato futuro, anche a beneficio di un processo di riforma che ultimamente sembra essersi costruito su se stesso, secondo logiche tutte interne a un disegno divenuto così, per alcuni aspetti, inevitabilmente ideologico.

### 1. LE RADICI DEL PASSATO

Per arrivare ad essere luogo di merito per la riforma stessa, la formazione professionale, così come è venuta crescendo a partire, in particolare, dagli anni '60, ha dovuto superare una doppia delegittimazione<sup>2</sup>.

La prima riguarda in realtà una componente specifica dell'offerta formativa, quella degli "enti gestori", in buona misura di ispirazione cristiana, ma non solo.

Si sono vissuti momenti in certo modo paradossali, specie negli anni a ridosso della nascita delle Regioni a statuto ordinario: da un lato la formazione professionale proposta da tali enti, veniva realizzata attraverso lo strumento della convenzione, con un riconoscimento anche finanziario che è mancato e manca alle istituzioni scolastiche non statali. Dall'altro lato, si reclamava, da parte di alcune componenti del mondo politico e sindacale la sua soppressione, la sua totale illegittimità sociale. Erano gli anni della "mano pubblica", legati ad una particolare visione dello stato sociale, densamente ideologica, che interpretava il rapporto tra istituzioni di governo e società-civile negando pressoché in radice il principio di sussidiarietà, specialmente quella orizzontale.

Legittimato ad interpretare e definire i bisogni sociali, la loro gerarchia, era per l'appunto lo Stato e lo Stato aveva il compito di soddisfarli attraverso un impegno diretto.

Il punto di inversione rispetto a questa prima radicale fonte di delegittimazione è stata la Legge quadro 845 del 1978, interessante anche sotto il profilo "tecnico": arrivava a regolare l'innovazione didattica (i cicli o moduli di 600 ore) e tentava di reinterpretare profili e qualifiche professionali attraverso la nozione di fasce di qualifica, avviando così, forse per la prima volta,

<sup>2</sup> Parte di queste considerazioni sono riprese dalla relazione tenuta in occasione dei trent'anni della istituzione della CONFAP.





una riflessione sistematica sulla certificazione degli esiti dei processi formativi e sulla codificazione dei relativi saperi. Ma ciò che soprattutto sanciva la Legge era il pluralismo dei soggetti che potevano operare nella formazione professionale, un pluralismo che veniva invero accettato sotto la condizione del “senza fini di lucro”; una condizione per alcuni versi impropria ma che aveva anche un senso dimostrativo del valore sociale delle attività formative realizzate, attività che perdevano definitivamente il carattere “addestrativo” che a lungo le aveva contraddistinte nella percezione comune. Ciò che in ogni caso conta rilevare sono due aspetti di cruciale attualità: il riconoscimento, attraverso la legittimazione del pluralismo formativo, del principio di libertà educativa e l’incorporazione del lavoro come oggetto ma anche come criterio pedagogico per l’educare.

La Legge 845 aveva ovviamente le sue debolezze, il modello di programmazione prefigurato risentiva delle impostazioni efficientistiche e razionalistiche che ottimisticamente ipotizzavano una soddisfacente mappatura dei bisogni, ma dall’alto, e un’altrettanto soddisfacente capacità di rispondere a tali bisogni, avendo a disposizione le risorse adatte. Ma soprattutto risentiva di esser stata pensata nel suo impianto complessivo complementare a un modello di scuola che in quegli anni veniva utilizzato per riformare tentativamente la scuola, un modello deliberatamente deprofessionalizzante, ispirato alle politiche che l’OCSE, attraverso la sua struttura dedicata all’istruzione, il CERI, aveva adottato dalla linea scolastica del laburismo inglese di quegli anni, la *comprehensive school*. Alla formazione professionale spettava allora il compito di sostenere la transizione verso il mercato del lavoro, con processi di professionalizzazione anche brevi che avrebbero dovuto contare su di una più compiuta e attuale formazione di base. Non a caso si ribadiva un altro aspetto essenziale della 845, l’appartenenza della formazione professionale alle politiche del lavoro. Questa ipotesi di scuola comprensiva non si è realizzata anche se la deriva liceizzante non si è in verità fermata ed il suo contrasto è stato una determinante comune sia della riforma Berlinguer sia della vigente riforma Moratti. Si trattava di una deriva che aveva una qualche buona ragione fondata sulla importanza che assumeva in modo crescente la formazione di base in un sistema socio-economico che stava abbandonando i tratti tipici della società industriale per assumere quelli della società post o neo-industriale. Ma era anche una deriva che confermava l’estraneità, quanto non la diffidenza, verso il lavoro (e, bisogna aggiungere, l’impresa), era una deriva che non contemplava il lavoro come luogo pedagogico, suscettibile di essere utilizzato in chiave educativa.

Lasciata a se stessa, al rischio obiettivo di rafforzare ulteriormente la sua immagine di percorso formativo minore legato a una qualifica che faticava a farsi riconoscere come titolo spendibile anche nei confronti delle istituzioni che le rilasciavano, le Regioni, la formazione professionale stessa ha fatto del rapporto con il lavoro la sua risorsa anche sotto il profilo della sua epistemologia pedagogica e della sua metodologia didattica.

Ed è da qui, da questa specificità e originalità, che ha inizio quel cammino che avrà un primo esito, in termini di rilegittimazione, nell’obbligo formativo





varato contestualmente alla riforma Berlinguer. Con tale obbligo si avvia il riconoscimento che la maggiore quantità e qualità di formazione che il contesto socio-economico oggi esige possono essere garantite anche ricorrendo a percorsi storicamente non scolastici, quali la formazione professionale e lo stesso apprendistato. Con evidenza empirica questi percorsi cominciano ad apparire, a metà degli anni '90, necessari per contrastare la dispersione scolastica che solo la differenziazione dei processi formativi può fermare offrendo opportunità educative che rispondono a bisogni così dell'offerta come della domanda di lavoro e costituendosi al tempo stesso "scuola della seconda chance", per riprendere l'espressione utilizzata anche nel libro bianco della Unione Europea sulla società cognitiva. Una scuola più difficile da realizzare ma anche più efficace se e per quanto sa agire in modo incisivo anche sulle motivazioni degli allievi.

Allo scadere del secondo millennio non erano più accettabili tassi di dispersione scolastica alti come quelli presenti in Italia, soprattutto tra i giovani meno avvantaggiati, quelli specialmente che alimentano la componente di coloro che non stanno né a scuola né al lavoro.

Se un significativo contributo alle libertà di educazione, nella forma di un pluralismo sociale che la può garantire, è la prima dote che la "vecchia" formazione professionale ha consegnato all'attuale sistema educativo, la efficacia e la efficienza di una diversità di percorsi, quelli che hanno a riferimento il lavoro in modo particolare, è la seconda dote. L'obbligo formativo, che è stato il frutto di una mediazione politica avvertita, avente ad oggetto proprio la formazione professionale, ma anche del riconoscimento del valore conquistato sul campo da quest'ultima, si pone in relazione diretta con il diritto dovere di istruzione e formazione fino ai diciotto anni.

La Legge 9 per gli addetti ai lavori, il vincolo di "consumare", bisogna dire così, comunque un anno nella scuola in uscita dalla terza media, a motivo della anticipazione, rispetto alla riforma Berlinguer, dell'obbligo scolastico fino a 15 anni, vanificherà in parte l'obbligo formativo, ma non invaliderà il principio che verrà poi incorporato organicamente nella Legge 53.

Ma prima di arrivare a considerare quest'ultima nei problemi che caratterizzano oggi la sua attuazione, occorre far riferimento ad una terza dote, per utilizzare ancora questo termine, che la formazione professionale porta alla costruzione della nuova riforma.

Gli anni '90 sono anche gli anni del Fondo Sociale, gli anni dell'utilizzo di risorse ingenti anche per la formazione regionale (secondo una scelta in verità tutta italiana), ma soprattutto dell'adozione di procedure e strumenti, criteri che l'Unione Europea esige siano applicati nell'utilizzo di tali risorse.

Non è questa la sede per un'analisi puntuale degli effetti positivi ma in qualche caso anche non precisamente attesi. Un aspetto preme invece cogliere: le spinte all'integrazione tra formazione, politiche sociali e politiche del lavoro da un lato e l'accoglimento, anche in Italia, di una serie di orientamenti in materia di formazione continua e permanente e di adozione di interventi fortemente promozionali idonei a sostenere gli obiettivi della occupabilità e contestualmente della cittadinanza attiva. Queste spinte hanno



sostenuto una cultura politica che si è orientata verso una morfogenesi del *Welfare State*, un sistema di politiche sociali, del lavoro e dell'occupazione di *Welfare* plurale o *Welfare Mix* in un senso più largo di *Welfare society*, con l'applicazione progressiva del principio di sussidiarietà da un lato ed una centralità assegnata ai processi di istruzione e formazione dall'altro. Una centralità tra l'altro determinante per un sistema socio-economico definito della conoscenza. Ne è scaturita una stagione di innovazione legislativa particolarmente interessante per la formazione professionale che si è trovata ad essere contestualizzata in nuove politiche del lavoro e nella costruzione di un sistema di formazione continua e permanente. Sono stati gli anni del recupero della formazione che non c'era, della Legge 196/97, dei decreti Bassanini, della trasformazione del collocamento nei nuovi servizi per l'impiego. In questo contesto, ove tra l'altro il Fondo Sociale costringeva ad operare in una situazione di progettualità e di quasi mercato, i tradizionali centri di formazione professionale si arricchivano sotto il profilo funzionale e assumevano organizzativamente i caratteri del modello agenziale, ad impronta manageriale. I dati di una recente indagine, condotta da Eurisko, Enaip e Ial su 1.380 sedi formative per conto dell'ISFOL, ci consegnano l'immagine di una formazione professionale organizzata su attività di progettazione, orientamento, *tutoring*, bilancio di competenze, analisi dei fabbisogni. Una formazione professionale dove sono relativamente diffusi la valutazione ed il monitoraggio, l'accreditamento ed anche la certificazione di qualità, i rapporti con le imprese ed i contesti locali. Non mancano naturalmente i punti di debolezza, vecchi e nuovi: i divari in termini di tipologie delle attività tra Nord e Sud, ad esempio, il reclutamento della docenza che risente delle condizioni di incertezza circa gli esiti della riforma della scuola e che sembra femminilizzarsi sul modello della scuola.

Ma nel complesso gli anni più recenti segnano un deciso miglioramento, anche nella percezione dell'opinione pubblica e nel giudizio della politica rispetto ai decenni precedenti.

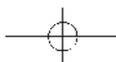
## 2. IL FUTURO DI UNA AGENDA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

*All'inizio di un nuovo percorso le doti che la formazione professionale ha contribuito a portare al nuovo sistema educativo non possono che essere un viatico che si annuncia ricco di opportunità ma ancora problematico.*

Soprattutto non è possibile tacere di alcuni nodi che, se non sciolti, possono vanificare gli aspetti positivi dell'apparato costituito, sotto il profilo ordinamentale, dalla legge di riforma dei cicli.

### 2.1. Il nodo del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale

Il primo di questi nodi è rappresentato dalla configurazione che alla fine avrà il "secondo canale". In verità c'è più di una ragione per ritenere che questo punto rappresenti già una partita persa, uno svantaggio ai fini di quella



pari dignità che era e rimane nominalmente uno dei cardini della riforma. Nella percezione delle famiglie e degli stessi giovani, è evidente che un percorso di quattro anni “vale” meno di uno di cinque anni. Si potrebbe obiettare che già ora la sperimentazione è sui tre anni, e che i corsi tradizionali erano (sono ancora, in parte) di soli due anni, con un eventuale terzo di specializzazione. Ma si trattava e si tratta di formazione professionale *ancora* extrascolastica, frequentata da soggetti in uscita dalla scuola e alla ricerca esplicita di una alternativa ad essa. Se e per quanto la formazione professionale si costituirà organicamente “dentro” il sistema scolastico, il confronto avverrà in questi termini, con il risultato paradossale – altrove è già successo – della ricerca di percorsi comunque alternativi rispetto a una formazione professionale percepita più scuola.

Altra sarebbe stata la percezione in un sistema a doppio canale di eguale terminalità (magari quattro anni e non cinque), dove nell’istruzione e formazione professionale fossero stati presenti, come previsto dal Rapporto Bertagna, con percorsi *anche* di tre, e poi quattro anni, ma senza escludere quelli di cinque, sei, sette. Questo potrà comunque avvenire di fatto nelle scelte delle Regioni; ma ormai il danno è fatto, rafforzato dal passaggio degli istituti tecnici nei ranghi del sottosistema liceale.

Si salvi almeno l’apprendistato, non si riduca il “canale” regionale a semplice sommatoria di parte degli IPS e “corsi” di formazione professionale; si offra una versione plurale di esso, fortemente integrato, o integrabile, verso l’alto, e attento, attentissimo verso il basso, verso quella fascia di evasione ed elusione formativa che sembra cresciuta anche in realtà come Milano; che l’integrazione con le politiche sociali e del lavoro hanno tentato di intercettare con strumenti come l’anagrafe scolastica; che vanifica ogni tentativo di sostenere un’occupabilità come l’accesso all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita.

## 2.2. Il nodo della legislazione regionale

Questo problema dell’evasione, più in generale dei giovani tendenzialmente “in fuga” dalla scuola, si incrocia con il problema della legislazione regionale che su questo punto, tra gli altri, si è costruita e rischia in futuro di costruirsi ancor più declinando diversamente la riforma. È chiaro che continua a permanere una lettura in certo modo ideologica di uno dei punti di passaggio maggiormente critici del dibattito sulla riforma, così com’è oggi. Il biennio unico di cui a lungo si è discusso e su cui sembra avvertire i segnali di una riproposizione (magari sullo scenario di un’“altra” riforma di un “altro” governo) è la sintesi pratica di una visione che si ostina a vedere nella formazione professionale qualcosa che poco ha a che fare con la formazione (e l’educazione) di base dei giovani.

Il biennio unitario, per altro verso, sembra giustificare più che altro le diverse ipotesi di integrazione in orizzontale tra scuola e formazione professionale.

Di certo bisogna ammettere che una qualche riflessione sugli eventuali rischi di scolasticizzazione del triennio, in alcune almeno delle sperimentazioni proposte, va pur fatta.





Alla fine sarà bene tentare di abbandonare letture rigide della riforma. Si parta dai problemi, in questo caso la dispersione, e si valuti come l'ordinamento, quello oggi vigente, per non essere fraintesi, può essere piegato a formule pragmatiche, che aiutino il perseguimento della massima partecipazione ai processi formativi, accettando una qualche pluralità di soluzioni, oltre un eccesso di contrapposizioni che potrebbe vanificare i risultati fin qui conseguiti.

Una volta varato il decreto, forse non sarà inutile riaprire qualche tavolo di lavoro con Regioni e parti sociali, tra l'altro cercando di valorizzare meglio e più concretamente l'istituto dell'autonomia scolastica. D'altra parte una riforma che non riuscisse a cambiare la scuola (i sistemi formativi), per qualunque ragione, tanto più se di natura "politica", finirebbe con l'essere essa stessa cambiata dalla scuola.

### **2.3. Il nodo della docenza**

Un terzo nodo cruciale è rappresentato dalla docenza e dal suo reclutamento. Qui è solo il caso di ricordare che un sistema di formazione e istruzione professionale, che continuasse a rispettare il principio di libertà educativa e di una significativa presenza di espressioni della società civile (altro non sono gli attuali "privati" della formazione professionale iniziale), sarebbe destinato a conservare contratti di lavoro di natura diversa, pubblica e privata, e che i meccanismi di reclutamento accennati nel decreto appaiono troppo scarni, aperti a soluzioni molto diversificate.

### **2.4. Il nodo del finanziamento**

Quarto e decisivo nodo cruciale: il finanziamento. Sarebbe stato opportuno che il decreto attuativo accennasse più precisamente a questo problema che l'utilizzo del Fondo Sociale ha, in questi anni, quasi del tutto oscurato. La possibilità di utilizzare strumenti come la convenzione era certamente, se non accettata universalmente, almeno tollerata in ragione della natura extra-scolastica dell'attività di formazione professionale. Ma ora? L'integrazione all'interno del sistema formativo "pubblico" (inteso nella sua accezione larga di "statale" e "non statale"), consentirà un trasferimento di risorse in termini diretti agli enti di natura "privata"?

Quali gli strumenti giuridici, al di là dell'ovvio accreditamento? Si andrà verso una ridefinizione della scuola paritaria?

Che la Legge 53 abbia in sé alcune premesse utili per sciogliere anche questo nodo è un'ipotesi confortante, ma sono premesse che devono trovare precise declinazioni normative, o si produrrà una asimmetria fin troppo evidente tra formazione professionale così come si configura oggi nelle Regioni, e istituti di natura scolastica, per tacere della concorrenza impropria tra licei a finanziamento statale e istituti di istruzione e formazione professionale a finanziamento regionale.

Bisogna dunque, per venire a qualche considerazione conclusiva, agire perché la "vittoria" sul piano ordinamentale non si trasformi per la formazione professionale in una sconfitta nel momento in cui l'ordinamento viene





implementato. Questa prospettiva, più che un giudizio pessimista, vuole essere una provocazione. C'è, piuttosto, da essere fiduciosi sulle capacità che la formazione professionale ha dimostrato, di istruire ed educare assieme. Questo era necessario nella società industriale in cui è nata; è ancora più importante in una società come la nostra, che esige più autonomia per le singole persone, più professionalità, più competenza, fuori e dentro i luoghi di lavoro.

### 2.5. Il nodo dell'innovazione

Un ultimo nodo da sciogliere è quello che sinteticamente può essere chiamato dell'innovazione, ovvero della capacità del sistema formativo nel suo complesso, e della formazione professionale iniziale in particolare, di agire non solo nel senso dell'adattamento, ma anche dell'anticipazione dei fabbisogni formativi.

Va da sé che questa funzione, oggi più di ieri oggetto di attenzione (e legittimazione) della stessa formazione professionale, va contestualizzata e non riferita alla salvaguardia e al potenziamento dei soli istituti tecnici attuali.

Non è soltanto nella previsione in sé di nuove professioni e nuovi processi produttivi che si deve sviluppare la ricerca. Bisogna invece riuscire a combinare quest'ultima (attraverso una particolare alleanza con università, centri specializzati, *campus*, parchi tecnologici o partenariati con imprese) con la formazione; è agire su metodi e tecnologie didattiche; è integrare, anche, le politiche formative con quelle del lavoro e con le politiche sociali, laddove esistano problemi quali quello della dispersione o di svantaggio fisico o socio-culturale.

Va tenuto in conto che i due grandi obiettivi che si troveranno di fronte scuola e lavoro, nei prossimi anni, saranno da una parte la necessità di assicurare tassi di attività (e di figure professionali) in grado di produrre creatività; e dall'altra parte l'esigenza di contemperare mercato e regolazione attraverso la salvaguardia di livelli accettabili di coesione sociale a superamento della precarietà.

### 3. LA PROSPETTIVA DELLA FORMAZIONE CONTINUA E PERMANENTE

Non si può, oggi, di fronte ai cambiamenti straordinari dell'economia e del lavoro, non riferirsi alla formazione continua e permanente come prospettiva in cui inserire anche la formazione professionale. Così come la formazione superiore spinge verso l'alto i percorsi formativi in una logica di integrazione verticale, la formazione continua e permanente retro agiscono nel far capire quanto è importante la formazione iniziale e quali conoscenze e capacità (competenze) deve poter offrire.

È la grande sfida del futuro, se è vero che le persone dovranno contare molto sulle proprie specifiche risorse per accrescere la propria occupabilità ed esercitare una cittadinanza attiva; c'è un diritto-dovere che va oltre i diciotto anni o l'acquisizione di una qualifica, per proiettarsi lungo tutto l'arco della vita.



# Una storia all'insegna dello scuolacentrismo

CHIOSSO GIORGIO<sup>1</sup>

## 1. UNA "PARI DIGNITÀ" ASIMMETRICA

Se le indicazioni sulla messa a regime del secondo ciclo disponibili nel momento in cui stendiamo questo appunto saranno confermate (tutto lascia comunque prevedere che proprio accadrà così), la fisionomia dei due diversi sistemi, liceale e dell'istruzione e della formazione professionale si manifesterà "zoppa", con un forte sistema liceale e un debole sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Mentre all'interno dell'istruzione liceale saranno infatti riassorbite tutte le forme scolastiche tradizionalmente più qualificate (licei e istituti tecnici, questi ultimi attraverso un ardito processo di "licealizzazione"), il settore dell'istruzione e formazione professionale continuerà a rappresentare un canale destinato a raccogliere gli allievi con maggiori difficoltà sul piano della socializzazione e dell'apprendimento.

Si potrà pure solennemente affermare il principio della "pari dignità" dei due sistemi, ma quanto più sono squilibrate le condizioni di partenza tanto più problematico sarà il conseguimento sul campo della "pari dignità".

I presupposti iniziali erano ben diversi. Fin dai documenti preparatori della riforma<sup>2</sup>, l'ipotesi del secondo ciclo poggiava sulla convinzione che fosse giunto il momento, anche in Italia, di costruire un doppio percorso scolastico secondario capace, d'un lato, di soddisfare le attese sia dell'istruzione (con un forte impianto culturale generale con il completamento degli studi in sede universitaria o di formazione superiore) sia della professionalizzazione (con

<sup>1</sup> Università di Torino, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

<sup>2</sup> BERTAGNA G., *L'ipotesi elaborata dal Gruppo ristretto di lavoro*, "Annali dell'Istruzione", 1-2 (2001), 51-63.

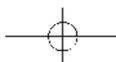
titoli coerenti a ruoli propri del mondo del lavoro e pari possibilità di accesso agli studi superiori). Il progetto era quello non solo di superare l'impostazione gerarchizzata tipica della tradizione scolastica italiana, ma anche di interpretare in modo coerente il dettato del nuovo testo del Titolo V della Costituzione che, come è noto, ha ridisegnato le competenze in materia di istruzione e di formazione tra Stato, Regioni e scuole autonome, riconoscendo alle Regioni peculiari spazi di iniziativa, molto più ampi e significativi di quelli del preesistente art. 117, in materia di istruzione e di formazione.

Era naturalmente ben presente a chi avanzava la proposta del doppio sistema che essa andava interpretata nel senso di un processo graduale e non automatico, volto a rendere, con il tempo, il più possibili paritari i due versanti dell'ordinamento formativo nazionale. Era, tuttavia, bene avvertita la complessità dell'obiettivo. Quando si parla di "equivalenza" e di "pari dignità" in ambito scolastico e formativo non si può infatti dimenticare che la realizzazione dell'equità passa attraverso meccanismi di inclusione/esclusione sociale assai complessi, non del tutto riconducibili soltanto alle modalità con cui è organizzata l'offerta.

Il successivo passaggio legislativo si manifestò con caratteri assai più prudenti. Alla perfetta simmetria istituzionale e organizzativa tra i due percorsi immaginata in fase istruttoria, si preferì una soluzione con diversi livelli terminali e un quinto anno del sistema dell'istruzione e della formazione professionale semplicemente giustapposto allo svolgimento triennale/quadriennale della formazione professionale. Fu inoltre prevista per i licei artistico, economico e tecnologico l'articolazione in indirizzi, scelta che prefigurava l'eventualità della cosiddetta "licealizzazione" dell'istruzione tecnica. Le vicende si sono, dunque svolte, secondo una linea di progressivo impoverimento del progetto iniziale e la graduale sovraesposizione nel segno della licealità.

Appare perciò soltanto un correttivo, interessante, ma in ogni caso subalterno all'ipotesi maggiore, l'ipotesi della riorganizzazione delle scuole esistenti in un territorio (licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e apprendistato) in un sistema educativo unico, articolato al proprio interno in un sottosistema dei licei e in un sottosistema dell'istruzione e formazione professionale. Questa soluzione favorisce il percorso personalizzato del singolo piuttosto che l'ordine specifico di scuola. L'alunno che accede alla scuola superiore potrebbe in questo modo, accompagnato dal tutor, effettuare un percorso formativo nell'uno e nell'altro dei due sistemi mediante passaggi intermedi che gli consentono di accrescere le capacità e competenze a seconda delle sue attitudini.

Nelle riflessioni che seguono mi propongo di approfondire alcune ragioni storiche e culturali che si frappongono, almeno allo stato attuale della discussione, alla definizione di un "doppio canale perfetto". Sono infatti convinto che non si tratta di scelte legate soltanto a persone o a congiunture politiche più o meno felici. Penso invece a resistenze di lungo periodo, frutto



di culture scolastiche assai radicate e, di conseguenza, assai difficili da erodere e in grado di “conservare l'esistente” in forme abilmente mimetiche.

## 2. LE FORTUNE DEL MODELLO “SCUOLACENTRICO”

Vorrei partire con l'esame di quello che in letteratura si è soliti definire il modello educativo “scuolacentrico” e, in particolare, indagare le ragioni del suo duraturo successo nelle strategie dell'istruzione e della formazione.

Esso, come è noto, ha antica origine e il suo sviluppo si è intrecciato, specie a partire dal XIX secolo, con il valore socialmente legittimante che la società liberale ha attribuito, per consolidata tradizione, all'istruzione e al titolo di studio. Alla gerarchizzazione sociale automatica propria della nobiltà ereditaria, la borghesia moderna oppose il principio della gerarchia meritocratica. La scuola divenne uno degli strumenti (certamente non l'unico: basta pensare al peso attribuito al successo economico) attraverso cui era riconosciuto il merito individuale. Non solo all'analfabetismo o al basso analfabetismo fu connesso uno stile di vita spregevole, ma al titolo di studio si associò un vero e proprio *status* sociale.

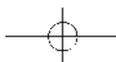
Ancora oggi questo modo di guardare alla scuola è assai diffuso: molte famiglie sono convinte che il prolungamento degli studi dei figli sia associabile ad uno *status* più elevato. Ma questo è vero solo in minima parte: la scolarizzazione “lunga” non dà alcuna garanzia assimilabile a quella del passato.

La forza legittimatrice della scuola si è rafforzata, negli ultimi decenni, con argomenti nuovi e di segno diverso, ma convergenti nel sostenere la centralità e la priorità sociale del modello “scuolacentrico”. Il primo motivo è legato al principio delle “pari opportunità educative” da garantire a tutti i soggetti, indipendentemente dal reddito e dalle condizioni familiari e sociali<sup>3</sup>. Di “pari opportunità” si comincia a discutere in Europa negli anni '50 (in Italia nel decennio successivo) nel momento in cui matura la convinzione che parlare di “diritto all'istruzione” significa assicurare a tutti il massimo possibile e non soltanto il minimo indispensabile.

Gli studi di sociologia dell'educazione portano al riguardo argomenti molto concreti e una documentazione statisticamente ineccepibile. Gli allievi in maggiore difficoltà di apprendimento e che interrompono precocemente gli studi sono quelli provenienti da famiglie non in grado di fornire le capacità linguistiche, cognitive, comportamentali necessarie per il successo scolastico. A questo problema si cominciò a prestare puntuale attenzione con i programmi cosiddetti delle “strategie compensative” attuati per la prima volta negli Stati Uniti. Se gli svantaggi degli alunni delle classi sociali inferiori erano per lo

<sup>3</sup> Il concetto di “pari opportunità educative” si configura come un'evoluzione e una trasformazione del concetto, più tradizionale, di “obbligo scolastico”. Con l'affermazione dell'obbligo si afferma il vincolo che a tutti i cittadini sia garantito il minimo di istruzione necessario per poter vivere nella società alfabetizzata. Il principio delle “pari opportunità educative” poggia sul presupposto che tutti i cittadini siano posti nella condizione di raggiungere il massimo della conoscenza e che, a tal fine, siano attuate tutte le strategie idonee per favorire l'accesso all'istruzione.





più dovuti all'ambiente familiare era necessario controbilanciarne i "guasti" con iniziative compensatrici per fornire loro quello di cui gli mancavano<sup>4</sup>.

Molte delle nuove pratiche didattiche messe a punto come, ad esempio, il *mastery learning* e la programmazione/valutazione a base tassonomica rientravano in progetti il cui scopo era proprio quello di contenere i fenomeni dell'insuccesso scolastico. In Italia si cominciò a diffondere la convinzione che per aiutare gli alunni in difficoltà si dovesse loro assicurare un tempo scolastico maggiore rispetto a quello ordinario. Da quel momento le esperienze del "tempo pieno" furono caricate di effetti miracolistici.

Le difficoltà e gli insuccessi incontrati dai programmi che si proponevano di ridurre le diseguaglianze sociali e scolastiche attraverso un *surplus* di istruzione, la contestuale crescente disoccupazione e sottoccupazione intellettuale, gli esiti di alcune ricerche (ad esempio Boudon, Bourdieu e Passeron in Francia, Bowles e Gintis negli Stati Uniti, Barbagli e Dei in Italia) opposero tuttavia, ben presto, all'ottimismo della teoria della compensazione la tesi ben più radicale della "teoria della riproduzione". Nel criticare, da sinistra, le strategie compensatrici, giudicate funzionali alla società capitalistica, gli autori appena citati (ed altri ancora) richiamarono il peso dovuto alle discriminazioni sociali, non solo respingendo il ruolo salvifico della scuola, ma addirittura identificandola come una delle cause della creazione dello svantaggio e dell'esclusione sociale. La scuola non era che uno degli anelli di un sistema sociale intrinsecamente iniquo (Althusser prospettò addirittura l'ipotesi della scuola come un "apparato di Stato"<sup>5</sup>) a cui era affidata, per l'appunto, la riproduzione delle gerarchie sociali e delle ingiustizie economiche.

In un celebre saggio apparso nel 1973 Raymond Boudon<sup>6</sup> giungeva alla conclusione che, nonostante il forte incremento fatto della scolarità e gli interventi per la diminuzione delle ineguaglianze non si verificava alcun tipo di mobilità sociale e neppure alcun tipo di riequilibrio delle iniquità scolastiche. Le *chances* dei figli delle famiglie di ceto medio-basso continuavano, infatti, ad essere di gran lunga inferiori rispetto a quelli delle famiglie benestanti perché il generale allungamento delle carriere scolastiche faceva sì che per ottenere lo stesso posto di lavoro occorreva un titolo di studio più alto di prima. In altre parole i benefici tratti dalle persone delle classi medie e inferiori dalla lenta democratizzazione scolastica erano resi illusori dall'aumento generale della domanda d'istruzione.

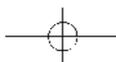
Queste analisi avevano il merito di richiamare con forza il rapporto tra condizione sociale e destino scolastico, scoprendo i limiti di chi pensava al successo scolastico come fondato soprattutto su predisposizioni personali. Ma, a sua volta, l'approccio centrato sulla denuncia dei processi riproduttivi, efficace nella *pars destruens*, non riuscì a prospettare un modello real-

<sup>4</sup> BEREITER C. - S. ENGELMANN, *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Franco Angeli, Milano, 1977; LITTLE A. - J. SMITH, *Progetti di educazione compensativa*, Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978. Per una visione complessiva del dibattito di quegli anni cfr. SANTERINI M., *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia, 1990.

<sup>5</sup> ALTHUSSER L., *Ideologia e apparati di Stato*, "Critica marxista", 5 (1970), 23-45.

<sup>6</sup> BOUDON R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.





mente alternativo a quello “scuolacentrico” che criticava, limitandosi a capovolgere il ruolo politico e la funzione sociale della scuola. Anziché guardare ai migliori, la scuola si doveva porre al servizio dei soggetti più deboli. Nella misura in cui la scuola rivolgeva preferenzialmente la propria attenzione agli allievi più svantaggiati sul piano sociale e su quello dell’apprendimento essa poteva riscattare la propria dipendenza dalle logiche economiche e sociali.

Il concetto di equità educativa si sovrappose, conseguentemente, fino ad identificarsi con quello di equità scolastica. La priorità assegnata alla sconfitta della marginalità (in sé una validissima scelta) non riuscì tuttavia sempre a combinarsi con l’esigenza di tenere alte le prestazioni culturali. Questa impostazione ad impronta egualitarista e anti-funzionalista si sovrappose ai progetti compensativi (che continuarono, nonostante le critiche, a moltiplicarsi in tutta l’Europa sul modello statunitense), finendo per delineare un modello di scuola uniforme, antiselettiva, tendenzialmente più attenta ai processi di esclusione sociale, di benessere emotivo e di socializzazione che a quelli di apprendimento e della valorizzazione dei talenti personali.

### 3. IL MITO DELLA SCUOLA UNICA/1

La priorità attribuita allo sviluppo modello “scuolacentrico” fu alla base dell’ampia diffusione, anche a livello di opinione pubblica, di quello che possiamo definire il vero e proprio mito della “scuola unica”. L’Italia stava allora sperimentando, con successo, l’efficacia della scuola per i preadolescenti riformata nel 1962 e rivista e migliorata, in alcune parti, nel 1977. Agli inizi degli anni ‘70 il modello della scuola comprensiva anglosassone (cioè unica o, nelle forme meno radicali, unitaria) cominciò ad essere prospettato quale schema di fondo capace di rinnovare anche la scuola secondaria di II grado<sup>7</sup>. Nel 1972 fu presentato un primo progetto di Legge per il biennio iniziale unico dell’istruzione secondaria da parte del partito comunista che, a sua volta, si faceva interprete del principio gramsciano della “scuola unica”. Nel frattempo le Regioni, da poco costituite, cominciavano dal canto loro a legiferare in materia di formazione professionale. Mai come in quel momento i due mondi formativi furono percepiti come distanti ed estranei l’uno all’altro.

Alla base della proposta della scuola unica stava la convinzione palinogenetica che alla scuola si potesse e si dovesse assegnare la “mission” di cambiare la società, di promuovere maggiore uguaglianza, di formare nuove attitudini, di promuovere nuove credenze, di liberare gli individui

<sup>7</sup> Notevole impatto sulle scelte di politica scolastica degli anni ‘70 ebbero due documenti. Il primo fu il cosiddetto “Rapporto di Frascati” (anche denominato “I dieci punti di Frascati”), esito di un incontro svoltosi nel maggio 1970 per iniziativa del Governo italiano nella località laziale presso l’allora Centro di Ricerca e Innovazione nell’Insegnamento (poi Cede, infine Invalsi) sul tema *Nuovi indirizzi dell’istruzione secondaria*. Il secondo documento fu la relazione finale dei lavori della Commissione Biasini (dal nome del sottosegretario che la presiedette) del 1971 volta a designare, secondo un modello unitario e fortemente scolasticizzato, l’istruzione secondaria.





dalle tradizioni per costruire un soggetto capace di autodeterminazione. Si trattava in sostanza di fare della scuola uno dei tasselli della ricomposizione della società italiana nella quale doveva mutare di segno il ruolo delle classi sociali. In questa lettura, ripiegata in larga parte sul versante socio-politico, non era difficile cogliere l'intreccio di diverse congiunture culturali, dall'ottimismo della ragione illuministica al forte antifunzionalismo di estrazione marxista innervato di elementi di pedagogia antiautoritaria<sup>8</sup>.

Le risorse migliori furono orientate in tal senso. Anche l'amministrazione scolastica e le forze sindacali, seppure per ragioni diverse, erano interessate all'espansione della scolarizzazione tradizionale. I sindacati, in specie, intravedevano nella scuola ampi sbocchi occupazionali in grado di assicurare un posto di lavoro ad ampie quote di disoccupati intellettuali.

Nonostante ogni sforzo l'attesa e auspicata riforma della scuola secondaria non riuscì a concretarsi. Ma il fallimento dei numerosi progetti discussi in Parlamento non impedì allo scenario scolastico italiano di subire tali e tanti cambiamenti da far superare in via definitiva il quadro disegnato negli anni '20 e '30 e che era resistito anche nel secondo dopoguerra. Non posso in questa sede richiamare tutti i passaggi normativi, i progetti ministeriali, le sperimentazioni attuate dalle scuole che hanno trasformato la scuola degli anni '70 e '80. Mi limito ad accennare ai cambiamenti organizzativi (diffusione del tempo pieno, sperimentazione di nuovi modelli scolastici, introduzione degli organi collegiali), all'innovazione metodologica e didattica con nuove modalità di insegnamento, all'ampliamento dei contenuti culturali con un'attenzione più marcata verso la cultura della "modernità" (scienze, lingue, cultura artistico-espressiva).

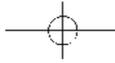
#### 4. IL MITO DELLA SCUOLA UNICA/2

All'affermazione e il progressivo rafforzamento del modello "scuola-centrico" contribuì anche un'altra lettura del principio della "scuola unica", in questo caso inteso non come risposta sociale alle dinamiche dell'inclusione/esclusione, quanto piuttosto in senso ideologico e politico con l'identificazione di un unico modello educativo pubblico, quello statale. Questo modello avrebbe il pregio di porsi al di sopra delle parti e di costituirsi come modello educativo "pluralista" e "neutrale" in cui tutte le opzioni e le proposte culturali hanno (o dovrebbero avere) pari diritto. In un bel libro tradotto soltanto qualche mese orsono (ma apparso negli Stati Uniti già nel 1988) Charles L. Glenn ricostruisce in modo assai convincente le diverse fasi attraverso cui si afferma, in Europa e negli Stati Uniti, il modello scolastico "unico"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Per la giustificazione di questa tesi rinvio alle argomentazioni presentate nel saggio *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in AA. VV., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia, 1992, 40-61.

<sup>9</sup> GLENN Ch. L., *Il mito della scuola unica*, Marietti 1820, Genova-Milano, 2004.





L'ampia documentazione addotta da Glenn sul principio della "scuola unica" in Francia, in Olanda e negli Stati Uniti offre significativi spunti anche per quanto riguarda il nostro Paese, specie in rapporto alla costruzione e al consolidamento del sistema scolastico nazionale.

Il cuore del progetto della "scuola unica" nella veste della scuola diretta, finanziata e gestita in prima persona dallo Stato, consiste nello sforzo deliberato di promuovere nelle giovani generazioni atteggiamenti, fedi e valori comuni nella prospettiva della condivisione dei valori di riferimento della comunità statale. Agli occhi della maggior parte dei riformatori liberali il particolarismo formativo espresso dalle dinamiche sociali (scuole paterne, scuole confessionali, istruzione artigiana, forme di avviamento al lavoro industriale, ecc.) appariva perciò come una minaccia, o per lo meno un serio rischio, rispetto alla realizzazione dell'auspicato programma di concordia e solidarietà nazionale da perseguire mediante forme di socializzazione comune.

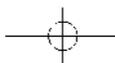
Il progetto di "scuola unica" affonda le sue radici nella concezione dello Stato inteso come invero etico della Nazione. Da Bertrando Spaventa e Pasquale Stanislao Mancini a Giovanni Gentile e Alfredo Rocco si svolge con esemplare linearità il disegno dello Stato come regolatore della vita associata. La scuola era perciò concepita come il luogo privilegiato della trasmissione degli ideali nazionali. Se qualche libertà in questo campo si poteva concedere essa andava in ogni caso concepita come eccezione e mai come regola.

Sarebbe stolto e storicamente imprudente omettere di ricordare anche le buone ragioni che sorressero, tra il XIX secolo e i primi decenni del Novecento, gli intenti dei riformatori, preoccupati "del numero sempre crescente di gruppi che avevano accesso alla vita politica..., della mancanza di unità spirituale, del solco che si andava allargando tra i loro valori liberali e le tenaci vestigia di ciò che essi consideravano superstizione e fanatismo"<sup>10</sup>, ma dobbiamo anche dire che la dimensione ideologica ebbe la sua parte non secondaria, specie in Italia e in Francia, ponendosi in forme antagoniste rispetto alla presenza della Chiesa e delle opere sociali del mondo cattolico.

Quasi per un processo inerziale – e spesso senza neppure rendersi conto, sia detto incidentalmente, che in quegli ambienti ideologicamente percepiti come "avversari" si stavano formando non solo "buoni cristiani", ma anche "buoni cittadini"<sup>11</sup> – le dinamiche si sono così a lungo protratte da usare in modo improprio, come fossero sinonimi, specie in campo scolastico, "pubblico" e "statale", da identificare la buona scuola specialmente in quella targata "di Stato", da guardare al pubblico "non statale" (foss'anche, ad esempio, regionale) come a qualcosa di meno garantito e rassicurante e, in definitiva, di meno legittimante rispetto al prestigio e all'autorità statale.

<sup>10</sup> Ibidem, 2004, 23.

<sup>11</sup> Cfr., ad esempio, FORMIGONI G., *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Il Mulino, Bologna, 1998.





## 5. SFORTUNE E FORTUNE (TARDIVE) DELL'OTTICA POLICENTRICA

Non mancò chi, tra gli anni '60 e '70, cominciò a porsi interrogativi sulla reale capacità della scuola – anche e forse soprattutto nella forma del modello “unico” – di reggere al gravame dei compiti che la società le attribuiva, cominciando a elaborare un altro modello formativo, detto dell'integrazione delle risorse formative o, più semplicemente, modello “policentrico”.

Secondo i sostenitori di questa tesi non si trattava di negare il valore e l'importanza della scuola (contrariamente a quanto andavano, proprio allora, sostenendo i teorici della descolarizzazione radicale), ma di considerare il problema dell'equità educativa all'interno di un orizzonte più vasto, riconoscendo dignità e valore anche a esperienze e sedi formative esterne al sistema scolastico come ad, esempio, la formazione professionale e aziendale e la varietà delle opportunità educative offerte dall'extrascuola in genere. Si trattava insomma, di riposizionare la scuola, non concepandola più nella sua autoreferenzialità tradizionale (anche se mutata di segno sociale), ma di pensare alla scuola come ad uno solo dei soggetti possibili d'intervento educativo e formativo.

Per il tema dell'equità formativa – espressione che iniziò ad essere impiegata per indicare il superamento della sola prospettiva scolastica – si prospettò così una via nuova che si sviluppò in duplice direzione. In termini di politiche della formazione, si ampliò l'orizzonte delle responsabilità educative e scolastiche, coinvolgendo nel progetto di crescita della persona l'insieme delle agenzie formative di un territorio. Al tempo stesso si verificò nelle sedi extrascolastiche (in specie nell'ambito della formazione professionale e degli adulti) un forte impegno per la messa a punto di nuove prassi didattiche più duttili e varie di quelle tradizionalmente scolastiche.

La strategia dell'integrazione delle risorse, tuttavia, non incontrò, almeno nel nostro Paese, grande fortuna, nonostante il sostegno di alcuni significativi rapporti internazionali dei primi anni '70 (in particolare il celebre Rapporto Faure e quello, meno noto, ma altrettanto importante, legato al nome di Clark Kerr<sup>12</sup>) e, per quanto riguarda l'Italia, gli studi condotti soprattutto negli ambienti dell'Università cattolica milanese (Cesareo<sup>13</sup>), negli ambienti imprenditoriali e nei settori della formazione professionale. Essa scontò non solo un'antica tradizione di diffidenza della scuola nei confronti di tutto ciò che sfugge alla sua certificazione, avvalorata dal sostegno di larga parte cul-

<sup>12</sup> FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1972; OCDE, *Educazione e lavoro nella società moderna*, Armando, Roma, 1976.

<sup>13</sup> CESAREO V. (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia, 1974. Approcci scolastici e pedagogici coerenti con il modello policentrico nelle riviste “Formazione e lavoro” (cui si deve la suggestiva e anticipatrice proposta del “biennio professionale”) e “Professionalità”. Per una sintesi delle posizioni a confronto negli anni '70, cfr. il mio *Cultura, lavoro e professione*, Vita e pensiero, Milano, 1981. Il tema si è, in anni successivi, ampliato con notevoli contributi sul versante della formazione sia su quello dell'educazione degli adulti sia in stretta relazione alle sperimentazioni di alternanza scuola/lavoro con un'imponenza di scritti, ricerche e studi di cui è impossibile rendere conto in questa sede. In particolare come anticipazione di tematiche poi puntualmente riproposte nella Legge n. 53 cfr. BERTAGNA G., *Per un nuovo ruolo della Formazione Professionale nella riforma della Scuola italiana*, Ed. Assessorato Formazione Professionale - Provincia di Brescia, Brescia, 1996.





tura antifunzionalistica, pedagogica e sociologica, ostinatamente impegnata, come si è visto, nella proposta della "scuola unica".

Il caso dell'istruzione professionale statale si può considerare emblematico. Agli inizi degli anni '90 fu avviato un massiccio programma di de-professionalizzazione dei programmi e dei quadri orari, nella prospettiva che una certa iniezione di cultura generale fosse in grado di sottrarre gli istituti professionali alla loro tradizionale subalternità rispetto ai licei e agli istituti tecnici. Anziché scommettere sul rinnovamento nel segno della cultura del lavoro, si preferì l'ipotesi "licealizzante", approfondendo il solco con le esperienze di formazione regionale.

Queste ultime, dal canto loro (e con tutti i limiti che pur vanno tenuti presente), hanno contestualmente dimostrato la loro vitalità non solo operando sequenzialmente rispetto alle uscite scolastiche, ma proprio facendosi carico di quegli allievi descolarizzati ed espulsi dalla scuola. Sfidati da soggetti demotivati, culturalmente poveri, spesso senza figure di adulti significativi hanno sperimentato procedure e prassi didattiche coerenti con aspettative educative ed esigenze formative assai complesse. Soltanto in momenti più recenti si sono cominciate a sperimentare caute soluzioni sinergiche tra i due comparti formativi, superando steccati e diffidenze che non è esagerato definire storiche.

Diffidenze non meno marcate hanno segnato a lungo i rapporti tra scuole e mondo delle imprese quasi che essi fossero condizionati da una sorta di irrimediabile dipendenza del sistema scolastico rispetto a quello produttivo oppure nel timore, spesso agitato in chiave ideologica, della cosiddetta "aziendalizzazione dell'istruzione pubblica".

Il caso dell'istruzione e della formazione professionale documenta emblematicamente la difficoltà del sistema formativo italiano di uscire dallo "scuolacentrismo" per concepirsi ed organizzare in forme e modalità plurali. Parlare di policentrismo scolastico/formativo significa ripensare tempi, modalità e luoghi dell'apprendimento e della socializzazione educativa (basta pensare, per esempio, alle novità apportate dagli apparati info-telematici e l'importanza crescente dell'*e-learning*). È più che normale che, mutando le condizioni culturali, economiche e sociali, debbano cambiare anche le caratteristiche della scuola. E se per molto tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e all'aggiornamento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma significa affrontare non solo la dimensione micro-didattica e curricolare, ma l'aspetto macro organizzativo e la pluralità delle soluzioni istituzionali.

Significa in particolare riposizionare la scuola, confermandola nella funzione tradizionale di luogo di apprendimento e di promozione di valori educativi, ma anche con la chiara percezione che la sua egemonia istruttivo-educativa si è esaurita nel momento stesso in cui essa ha perduto il suo antico ruolo di selezionatrice della classe dirigente. Nella società della piena conoscenza alla scuola competono altre, non meno significative e impegnative, responsabilità che potrà efficacemente onorare nella misura in cui saprà virtuosamente collocarsi all'interno di alleanze e sinergie formative.



# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo tra conservazione e riforma. Un primo commento

MALIZIA GUGLIELMO<sup>1</sup>  
NICOLI DARIO<sup>2</sup>

## 1. IL DECRETO NEL CONTESTO DELLA RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Il Decreto relativo al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione rappresenta, accanto a quello riferito al diritto-dovere, l'architrate dell'intera riforma e nel contempo il banco di prova su cui valutare l'effettiva volontà del Governo di dare vita ad una riforma secondo le linee definite dalla Legge n. 53/03. Tali linee, per la natura dei cambiamenti che pongono in atto – che riguardano gli aspetti istituzionali e metodologici, ma soprattutto quelli culturali riferiti al modo “normale” di concepire il ruolo dell'insegnante ed il compito della scuola – risultano fortemente innovative rispetto al quadro esistente, pur se manifestano un profilo di coerenza con le dinamiche che interessano il sistema nel suo insieme ed il ruolo che la società assegna oggi alla scuola intesa in senso lato.

A tale proposito, in questo testo, per “scuola” intendiamo non già una particolare configurazione organizzativa (gli istituti scolastici statali o parificati), ma tutte le istituzioni cui viene riconosciuta la legittimità di partecipare con la propria offerta formativa al sistema educativo a norma del citato Decreto sul diritto-dovere, quindi comprendente anche le “istituzioni formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome di Trento a Bolzano” (art. 1, comma 3). In tal senso, si notano due movimenti: da un lato vi è una estensione della valenza giuridica anche ai centri di formazione professionale ed alle agenzie formative accreditate, compresi l'apprendistato e le esperienze

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Sociologia.

<sup>2</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.



formative realizzate in azienda (alternanza scuola-lavoro); dall'altro, il concetto di scuola si fa più ampio tanto da arricchirsi di significati nuovi connessi al più generale compito educativo ed alle varie modalità possibili in cui esso si svolge nel nuovo quadro di riferimento.

Tale premessa ci consente già di individuare alcune chiavi di lettura che intendiamo utilizzare per analizzarne il contenuto:

- la natura dell'azione educativa in rapporto alla funzione attribuita alla scuola;
- la struttura dei percorsi nella dinamica unitarietà/diversificazione;
- il profilo dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa ed il tema del pluralismo;
- il ruolo delle istituzioni della Repubblica e la poliarchia di competenze.

### **1.1. Natura dell'azione educativa**

Nel quadro attuale, la scuola e la formazione non possono limitarsi alla mera istruzione o al semplice addestramento. Oltre alle ragioni valide in ogni contesto che motivano un intervento pienamente educativo specie in relazione ad adolescenti e giovani, l'unico in grado di realizzare le loro potenzialità e renderli autenticamente competenti e quindi capaci di esercitare in modo effettivo la loro libertà, occorre ricordare le questioni tipiche del nostro tempo, ovvero il tema degli inserimenti di soggetti extracomunitari, la crescente diffusione di problematiche dell'identità, delle relazioni e dell'apprendimento, i processi di disgregazione sociale, la crisi dei valori e la necessità di rafforzare l'identità e l'appartenenza alla comunità civile. Siamo di fronte ad un nuovo contesto sociale e culturale che richiede un punto di vista più adeguato circa i compiti dell'educazione. Le sfide che il sistema educativo si trova di fronte debbono condurre a rispondere responsabilmente al mutamento culturale e dei costumi tramite un approccio educativo amichevole, personalizzato e nel contempo comunitario, ed inoltre mediante un metodo di apprendimento più concreto e vicino alla realtà delle persone.

Ciò si lega alla necessità di finalizzare l'offerta formativa a tutti i cittadini, nessuno escluso. L'impianto pedagogico ed organizzativo tipico della scuola (specie per il secondo ciclo) e dell'università italiana presenta ancora caratteri di elitismo non più adeguati ai tempi. Spesso la mappa del successo scolastico non fa altro che confermare la mappa della stratificazione sociale: l'opera educativa non pare ancora in grado di contrastare i fenomeni di discriminazione sociale né di valorizzare i talenti di cui le persone sono portatrici.

Inoltre, il sistema educativo di cui vi è estremo bisogno, al fine di fronteggiare con possibilità di successo la varietà e la vastità delle domande emergenti, deve potersi riferire ad ogni cittadino lungo tutto il corso della sua vita e deve valorizzare ogni suo apprendimento significativo, qualunque sia il modo – formale, non formale ed informale – in cui questo è stato acquisito. Ciò richiede maggiore scambio ed apertura nei confronti delle varie realtà che esprimono un potenziale formativo; nel contempo esige un approccio forma-



tivo che pone in gioco la necessaria circolarità tra teoria e pratica, superando una concezione angusta dell'insegnamento disciplinare inteso come mero trasferimento di cognizioni.

### 1.2. Struttura dei percorsi nella dinamica unitarietà/diversificazione

Di fronte alla vastità ed alla complessità delle questioni connesse all'azione educativa, si impone la necessità di un sistema di offerta formativa che sia unitario e nel contempo flessibile e pluralistico. La flessibilità rappresenta la prospettiva di ogni strategia di servizio che intenda accompagnare i mutamenti piuttosto che tentare di ingabbiarli entro schemi rigidi. La prospettiva del diritto-dovere di istruzione e di formazione intende riconoscere e quindi consentire a tutti la possibilità di rintracciare entro una varietà di strategie di pari dignità le migliori risposte alle proprie esigenze. Ciò vale per l'intera offerta formativa, ed in particolar modo per quella di natura professionalizzante. Il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche ed alle opportunità del contesto. Questo conduce ad una strategia formativa basata sul compito reale e l'alternanza, ovvero sul coinvolgimento dei vari attori culturali, istituzionali, economici e professionali entro un impegno educativo di natura collaborativa.

Alla luce del nuovo Titolo V della Costituzione modificato dalla Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 che supera la tradizionale distinzione, presente nell'originario linguaggio della Costituzione, tra "scuola", da un lato, e "istruzione artigiana e professionale" dall'altro, si è delineata la possibilità di una nuova classificazione dell'offerta non più basata sulla univocità del concetto di "scuola" bensì sul *criterio che sottende il carattere dell'offerta formativa*. In tal senso, esistono due tipi di percorsi:

- 1) quelli che presentano il carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore (*principio di propedeuticità*), i cui titoli rilasciati non si riferiscono a profili presenti nel mondo del lavoro;
- 2) quelli che presentano un carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di immettersi nel mercato del lavoro e delle professioni (*principio di professionalità*) avendo acquisito titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli effettivamente riconosciuti nel mondo del lavoro.

Si impone qui la grande rivoluzione dei percorsi personalizzati: il punto di riferimento di ogni intervento educativo deve essere la persona collocata entro una pluralità di relazioni di classe, di gruppo, di esperienza, in specie quelle persone che, presentando maggiori difficoltà, necessitano di un accompagnamento più adeguato. Ciò richiede una qualificazione delle risorse, in particolare di quelle umane, ed una loro migliore distribuzione in rapporto alle necessità emergenti.

### **1.3. Profilo dei soggetti che sviluppano l'offerta formativa ed il tema del pluralismo**

L'apertura del sistema educativo alle dinamiche della società civile, sia sotto forma di domande sia di opportunità ed esperienze, definisce in modo nuovo il profilo degli organismi che sono legittimati ad erogare l'offerta formativa. Il disegno riformatore propone il superamento della concezione della "scuola di Stato" per una "scuola della Repubblica" che fa venir meno la coincidenza tra servizio e pubblica amministrazione e consente di concepire come "pubblico" ogni servizio che presenti specifici requisiti di qualità. Nonostante ciò, si è ancora lontani dal riconoscere pienamente, anche a livello di finanziamenti, la pubblicità del servizio reso dalle scuole paritarie private.

Così come è accaduto per altri comparti di servizi, anche tutte le istituzioni formative debbono affrontare i temi connessi alla stagione della qualità ponendosi seriamente il problema del rapporto tra le risorse affidate, i processi messi in atto ed i soggetti coinvolti ai cui bisogni intende dare risposta. Si tratta di una prospettiva che richiede un rovesciamento dei fattori, ovvero l'assunzione di una visione autenticamente di servizio, secondo cui l'interesse primario è quello dei cittadini, piuttosto che quello degli operatori intesi sia come istituzioni sia come risorse umane.

Il sistema educativo appare oggi eccessivamente rigido e autoreferenziale per la parte scolastica e, all'opposto, troppo incerto e variabile per la parte formativa. Per correggere questo dualismo, la Legge n. 53/03 prevede il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti a garanzia dei diritti civili e sociali dei cittadini.

Contemporaneamente, le istituzioni formative debbono misurarsi con il valore effettivo della propria azione a favore delle diverse categorie di beneficiari, e sulla base di questo accettare una valutazione cui ne consegua una selettiva distribuzione di risorse.

Anche gli educatori debbono poter ottenere risorse adeguate, sia salariali sia formative, per svolgere al meglio la loro attività che non può peraltro essere affrontata sotto forma impiegatizia come fosse una procedura amministrativa che richiede unicamente di essere portata a termine; essa esige al contrario una forte motivazione educativa e la ricerca di una interazione vitale con gli studenti che esprima prossimità, assunzione in carico dello sviluppo delle loro potenzialità, cooperazione al fine di un reale apprendimento che arricchisca effettivamente le persone e, con esse, la società tutta.

Per questo motivo è necessaria una maggiore autonomia delle istituzioni formative e nel contempo una responsabilità primaria degli Enti locali nella creazione di un'offerta formativa essenziale, di qualità, coerente con i livelli essenziali delle prestazioni previsti al fine di garantire i diritti civili e sociali dei cittadini su tutto il territorio nazionale. A questo scopo si richiede anche il riconoscimento pieno della libertà di scelta educativa: infatti, la libertà di educazione, come libertà di scelta della scuola da frequentare, si fonda sul diritto di ogni persona ad educarsi e ad essere educata secondo le proprie



convinzioni e sul correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori.

#### **1.4. Ruolo delle istituzioni della Repubblica e la poliarchia di competenze**

La nuova configurazione della Repubblica prevede necessariamente una riduzione di competenze ("devoluzione") da parte dello Stato, e nel contempo una loro qualificazione, ed una assunzione più rilevante di responsabilità da parte degli Enti locali a cominciare dalle Regioni e Province autonome.

Si tratta di un disegno nel quale vanno distinti i profili di competenza in base all'oggetto della stessa, ovvero:

- emanazione delle norme generali;
- definizione degli indirizzi dei percorsi formativi;
- responsabilità di programmazione e di gestione delle risorse.

La nuova configurazione normativa disegna un sistema nel quale si delineano una varietà di soggetti in grado di svolgere una funzione propria, anche se - lo diciamo da subito - non appare chiarissima la specificazione dei diversi oggetti sopra indicati, specie là dove si parla di "livelli essenziali delle prestazioni" e di "standard formativi minimi" con un linguaggio che può preludere ad una sovrapposizione tra l'ambito che attiene all'offerta formativa intesa come caratteristiche che debbono essere garantite dalle istituzioni formative per poter soddisfare i requisiti del diritto-dovere, e l'ambito che attiene agli apprendimenti degli studenti con riferimento anche alla problematica della certificazione e dei titoli di studio.

Appare ineludibile, peraltro, la creazione di un sistema di offerta territoriale che consenta di delineare un campo formativo in cui i diversi attori possano cooperare - ognuno nel proprio ambito di azione - al fine di qualificare in modo continuativo l'insieme delle attività poste in atto. Si coglie qui la rilevanza del territorio come contesto ma pure come sistema di relazioni che favoriscono un'assunzione di responsabilità dei vari attori circa la responsabilità educativa che non può essere semplicemente delegata alla scuola.

Ma non vanno sottaciute le forti differenze amministrative e gestionali delle diverse Regioni del nostro Paese; ciò riflette una varietà di condizioni socio-economiche ma anche culturali che esigono di essere comprese e valorizzate al fine di evitare la prospettiva dell'"anno zero" della riforma. Da qui la necessità di un gradualismo nella sua attuazione, facendo leva innanzitutto sui fattori di forza e nel contempo di minore resistenza, così da disegnare più cantieri che procedano in tempi e combinazioni differenti verso la stessa meta complessiva.

Delineare nel concreto l'insieme di questi criteri e disegnare un quadro di indirizzo e gestionale del secondo ciclo degli studi in modo che tutti i fattori indicati siano collocati entro un insieme armonico, appare un impegno rilevante e non scevro di criticità di notevole rilievo. Infatti, vi è il pericolo da un lato di annunciare cambiamenti di ordine generale, ma di procedere poi nei fatti con una riproposizione - magari sotto altro nome - dell'esistente; dal-





l'altro, si coglie il rischio di creare, specie in riferimento alle istituzioni, un insieme disordinato di ruoli e funzioni, che la succitata "poliarchia istituzionale" può comportare a causa della non felice definizione dei profili di competenza dell'una o dell'altra istituzione chiamata ad operare. Ma va segnalato soprattutto il quadro critico in cui versa il personale, sia sotto il profilo motivazionale (la scuola italiana presenta la media di età più elevata di tutti i Paesi sviluppati) sia sotto quello delle competenze ad agire in un contesto siffatto.

È alla luce di questi punti che intendiamo esprimere una valutazione sui vari aspetti costitutivi il Decreto relativo al secondo ciclo degli studi, così come previsti nell'articolato.

## **2. ASPETTI GENERALI RELATIVI AL SECONDO CICLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE**

Nell'impostazione generale dello schema di decreto<sup>3</sup> l'unico articolo del capo 1 svolge il compito di richiamare sinteticamente i *principi* fondamentali che hanno ispirato la Legge n. 53/03 nella stesura della normativa sul secondo ciclo.

Nella sequenza dei vari commi si incomincia con il ribadire una conquista della riforma: il sistema educativo è *unitario* e al tempo stesso *internamente articolato* in (sotto)sistema dei licei e (sotto)sistema dell'istruzione e della formazione professionale (Bertagna, 2005b). In altre parole, sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruzione e della formazione professionale educano la persona, cioè ne promuovono lo sviluppo pieno (sapere, saper essere, saper fare<sup>4</sup>), e pertanto sono di pari dignità: i primi però perseguono tale finalità, servendosi del fare e dell'agire per elaborare pensiero e teoria, mentre i secondi utilizzano la teoria e l'azione per produrre in modo esperto. Ambedue assicurano il conseguimento di una formazione intellettuale, spirituale e morale, ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, a quella nazionale ed alla civiltà europea, la crescita dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Entrambi i percorsi forniscono gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in particolare la padronanza dell'italiano, dell'inglese e di una lingua europea, l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità, delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie, in base agli obiettivi formativi previsti dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione. Inoltre, sia nei licei sia nell'istruzione e formazione professionale si realizza dopo i 15 anni l'alternanza scuola-lavoro che, quindi, consente non solo di acquisire competenze tecnico-professionali, ma anche di contribuire alla costruzione del sapere teorico.

<sup>3</sup> Ci riferiamo alla bozza del 27 maggio 2005 approvata dal Consiglio dei Ministri (*Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*).

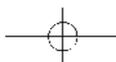
<sup>4</sup> Cfr. art. 1, comma 5.



Del passaggio da un modello centralistico e gerarchico ad uno *poliarchico* (sancito dal Titolo V della Costituzione e recepito dalla Legge n. 53/03), cioè da un modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze, quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastiche autonome, lo schema di Decreto riprende solo due punti fondamentali. Anzitutto, viene sottolineato che lo Stato garantisce i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo, cioè le condizioni organizzative, gestionali e professionali a monte. Di conseguenza la normativa può affermare che nei percorsi liceali e in quelli di istruzione e formazione professionale si realizza il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; anche in questo caso si assiste ad un salto di qualità, non solo sul piano della durata in quanto si passa dai 9 ad almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età, ma soprattutto perché la Legge si muove nella linea della tendenza emersa recentemente in Europa al superamento del concetto stesso di obbligo scolastico, in quanto l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurate a tutti in modo pieno. Un altro orientamento fondamentale della nuova "governance" si può vedere rispecchiato nel riconoscimento dell'autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca e sviluppo a tutte le istituzioni del sistema educativo e non solo alle scuole.

Lo schema di Decreto recepisce anche il principio della *complementarità* e della *intercommissione* tra i licei e gli istituti di istruzione e di formazione professionale. Infatti, l'art. 1, comma 7 recita che ambedue "assicurano ed assistono, anche associandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all'interno di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa". A parere di Bertagna (2005b), "Le Regioni, [...] avendo non solo la legislazione esclusiva sull'istruzione e formazione professionale, ma anche la legislazione concorrente sull'istruzione [...], sono tenute ad organizzare l'offerta formativa territoriale e a distribuire il personale docente e non docente, ora statale, in maniera tale da concretizzare questi propositi di permeabilità dei due (sotto)sistemi sia per chi frequenta i licei, sia per chi frequenta gli istituti dell'istruzione e formazione professionale. In questo senso, è la Repubblica nel suo insieme che, in nome del principio della leale collaborazione interistituzionale tra Stato, Regioni, Enti locali, istituzioni scolastiche e per il rispetto del fondamentale diritto sociale e civile dei cittadini all'istruzione e formazione, affida alle Regioni il compito di istituire LARSA (Laboratori di Approfondimento, Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti) di istituto e/o territoriali, rivolti unitariamente ad assicurare e assistere i passaggi degli studenti all'interno dei e tra i due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo nazionale"<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Una novità, secondo noi peggiorativa, dell'ultima bozza del 27 maggio è la limitazione agli indirizzi liceali o a qualsiasi livello del secondo ciclo della possibilità di acquisire "crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti" (cfr. art. 1, comma 8). Nelle bozze precedenti si parlava più in generale di "qualsiasi segmento del secondo ciclo".



In questo contesto si giustifica l'introduzione del nuovo modello organizzativo dei "poli" o dei "campus", come stabilisce l'art. 1 al comma 14: "I percorsi dei licei, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, di cui all'articolo 2 comma 8, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato "Campus". Per la realizzazione delle finalità dell'intero sistema educativo e per l'attuazione di un forte legame con il mondo del lavoro, dell'economia e delle professioni, il Campus ha una struttura flessibile e organica, e fornisce differenti opportunità di istruzione e di formazione. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento allocati nel Campus possiede una propria identità ordinamentale e curricolare, e assume una durata e una graduazione corrispondenti alla tipologia e al compito".

Anzitutto, il comma in questione costituisce un superamento della disposizione di un precedente schema secondo cui tutti gli istituti di istruzione secondaria superiore diventavano licei ad eccezione degli istituti professionali di Stato e questi ultimi, insieme con i centri di formazione professionale, venivano a costituire il (sotto)sistema dell'istruzione e della formazione professionale; fra l'altro, tale normativa *contraddiceva* palesemente al principio della pari dignità tra i due (sotto)sistemi perché non si può sostenere che il 75% (la percentuale di allievi che veniva attribuita ai licei) sia pari al 25% (la porzione residua dell'istruzione e della formazione professionale).

In positivo, la disposizione precisa con chiarezza che la distinzione delle competenze costituzionali non va ricercata tanto nei nomi delle istituzioni quanto *nella finalità e nella natura dei percorsi* (Sugamiele, 2005).

Inoltre, l'innovazione introdotta può venire incontro alla *preoccupazione espressa dalla Confindustria* e dai dirigenti di diversi istituti tecnici insieme con i loro docenti e studenti che nella eventuale trasformazione in licei tecnologici dovesse essere perduto il patrimonio di formazione professionalizzante da loro accumulato in tanti anni di insegnamento efficace: con la normativa in questione gli istituti tecnici possono al tempo stesso realizzare percorsi liceali e dell'istruzione e della formazione professionale.

Il testo evidenzia bene che per *campus* si intende un luogo fisico nel quale sono compresenti percorsi liceali (specie di indirizzo) e percorsi di istruzione e formazione professionale, avendo garantita a ciascuno di essi la propria identità ordinamentale e curricolare; ciò esclude in modo definitivo soluzioni "integrate" come quelle del biennio unico (che peraltro non trovano alcun aggancio nella Legge 53/03) che al contrario mirano a creare un'identità ed un curriculum comune tra i diversi percorsi.

Va anche sottolineato che le istituzioni di istruzione e di formazione non possono essere considerate solamente come uffici periferici dello Stato o delle Regioni, ma godono di vera autonomia. Pertanto, pur rimanendo fermo il principio che lo Stato istituisce i percorsi liceali e le Regioni quelli di istruzione e di formazione professionale, lo Stato e le Regioni *non possono imporre* ad un'istituzione di istruzione e di formazione di richiedere l'attivazione dell'uno o dell'altro tipo di percorso, ma spetta ad ogni istituzione decidere di quale percorso domandare l'attivazione. "Sarà poi compito della Regione e



degli enti locali decidere, in sede di programmazione territoriale, se accedere in tutto o solo in parte alle richieste delle istituzioni di istruzione e di formazione, ma non pare certo possibile decidere a priori, in qualunque sede, Ministero o Conferenza Stato-Regioni, che determinate istituzioni restino statali perché sede di licei, altre diventino regionali perché sedi di percorsi che rilasciano titoli e qualifiche professionali, e dentro le prime e le seconde sia possibile o impossibile attivare corsi liceali statali o di istruzione e formazione professionale regionali” (Bertagna, 2005a, 240).

Pertanto, la legislazione regionale è chiamata “a stabilire i criteri con cui organizzare a rete, nei diversi territori, le strutture del sistema educativo di istruzione e formazione, volte a promuovere gli apprendimenti formali delle giovani generazioni (quanti e quali licei, e dove; quanti e quali corsi da 3 a 9 anni di istruzione e formazione professionale, e dove; quanti e quali collegamenti con l’apprendistato, e dove, e come; quanti e quali ‘quinti anni’ sfusi o ‘percorsi formativi quinquennali sistematici’ organizzare nel sistema dell’istruzione e formazione professionale per consentire ai giovani di sostenere gli esami di Stato, e dove), e a considerare, in questo contesto, in maniera adeguata, anche la necessità di istituire i Larsa, con apposite strutture logistiche e di personale” (Bertagna, 2005b). Inoltre, se è vero che l’acquisizione dei livelli di competenza richiesti dalla società della conoscenza non può essere assicurata solo dalle istituzioni che impartono l’educazione formale, *il “campus” dovrà comprendere anche le offerte non formali e informali.* Pertanto, l’attuazione di tale modello organizzativo comporta non solo la realizzazione di reti educative territoriali, fatte di edifici e di servizi diversi facilmente raggiungibili che implicano la mobilità orizzontale e verticale degli allievi, ma anche la progettazione dell’offerta formativa in termini di collaborazione istituzionale, basata sul ricorso sistematico alla sussidiarietà verticale e orizzontale.

Da ultimo, va osservato che il testo attuale del comma 14, se registra un *progresso* rispetto alla bozza del 19 maggio, tuttavia presenta almeno *due arretramenti* in paragone alla prima formulazione del 5 maggio. Infatti, l’iniziativa di attivare i *campus* sembra riservata ai percorsi dei licei e non pare comprendere le offerte non formali e informali.

Passando ora ad altri aspetti meno convincenti di questo capo, anzitutto va osservato che se esso riafferma vari degli orientamenti fondamentali che caratterizzano la Legge n. 53/03, è anche vero che non tutti sono stati recepiti. Più specificamente *mancano* i principi della crescita e della valorizzazione della persona umana, del rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, dell’attenzione alle differenze e all’identità di ciascuno e della libertà di scelta educativa della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori. La centralità della persona umana costituisce la pietra d’angolo della Legge per cui andrebbe menzionata e anche l’affermazione del rispetto dei ritmi dell’età evolutiva e delle differenze e dell’identità di ciascuno dovrebbe essere ribadita nel Decreto attuativo perché fonda una delle maggiori novità della riforma quella cioè della introduzione di un unico sistema educativo internamente articolato in un (sotto)sistema dei licei e un (sotto)sistema dell’istruzione e della formazione



professionale. Inoltre, anche il riconoscimento esplicito della libertà di scelta educativa delle famiglie trova una piena giustificazione nel fatto che la sua realizzazione nel nostro Paese è, come si sa, ancora insoddisfacente.

Se il primo titolare del diritto all'educazione è la persona dell'educando, allora la normativa dovrebbe essere particolarmente rispettosa *delle scelte personali degli allievi*. Pertanto, l'opportunità dell'alternanza scuola-lavoro andrebbe prevista come una possibilità offerta allo studente e non come una decisione dell'amministrazione. Questo vale anche per il cambio indirizzo che dovrebbe essere assicurato *a domanda degli allievi*.

Correttamente il comma 12 dell'art. 12 stabilisce che al "secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione si accede previo superamento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione". Tenuto però conto che il tasso di coloro che non ottengono la licenza media è ancora elevato, sembrerebbe opportuno che la normativa riconoscesse in qualche modo la lunga e apprezzata esperienza che l'istruzione e la formazione professionale possiedono nel recupero di preadolescenti in difficoltà sulla base di un approccio che parte dal fare per arrivare al conoscere.

### 3. PERCORSI LICEALI

Dopo aver definito i principi generali che regolano la normativa del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione considerato nella sua globalità, lo schema di Decreto affronta nel capo II i percorsi liceali. Questa sezione della bozza *comprende* 5 articoli (2, 3, 12, 13 e 14) che riguardano tutto il (sotto)sistema dell'istruzione mentre gli altri 8 (dal 4 all'11) si occupano delle varie tipologie previste dalla Legge n. 53/03.

Si incomincia con le *finalità generali*. L'art. 2 comma 1 conferma che i percorsi liceali mirano allo sviluppo della persona umana in tutte le sue dimensioni, come l'intero secondo ciclo, ma si distinguono dai percorsi di istruzione e di formazione professionale in quanto adoperano il sapere e il fare con l'intento prioritario di conoscere (Bertagna, 2005a). Essi infatti offrono agli allievi gli strumenti culturali e metodologici che consentono loro una comprensione approfondita e di alto livello delle questioni connesse con la persona e la società nel mondo contemporaneo; lo scopo ultimo è di educarli ad accostare la realtà con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico e ad acquisire la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Secondo il comma 6 dell'art. 2, i tratti appena richiamati costituiscono la "cultura liceale". A prima vista, la normativa risulta in linea con la finalità propedeutica dei percorsi liceali quale voluta dalla riforma Moratti; al tempo stesso, il riferimento finale al diretto inserimento nel mondo del lavoro tende a indebolire tale impostazione e va aggiunto che questa mancanza di una chiara e completa adesione all'idea della propedeuticità costituisce un elemento ricorrente di tutto il capo e anzi in alcuni casi arriva fino a contraddirla. In questo ambito, una novità dello schema del 27 maggio consiste nell'ag-





giunta di “capacità” a “conoscenze”, “abilità” e “competenze”, un ampliamento che può essere considerato positivo se per “capacità” si intendono le “capacità personali”, ossia “l’insieme delle caratteristiche (tratti, disposizioni, vocazione, attitudini...) che l’individuo pone in atto in differenti situazioni sia professionali sia di vita quotidiana e che ne connotano la personalità” (Nicoli, 2000, 95). Tale aggiunta non deve quindi essere intesa come un indebolimento del concetto di competenza, che rappresenta l’esito del processo di apprendimento, in quanto padronanza della persona nel sapere affrontare positivamente i vari problemi della vita personale, sociale e professionale propri del nostro tempo.

La *durata* è fissata per tutti i percorsi liceali in 5 anni in continuità con l’ordinamento precedente (Cicatelli, 2005). Un aspetto di novità è costituito dall’articolazione in due periodi biennali e in un quinto anno che “prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione delle competenze mediante l’approfondimento delle conoscenze, e l’acquisizione di capacità e di abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi” (art. 2, comma 2). La discontinuità tuttavia appare relativa in quanto sulla base delle bozze delle Indicazioni Nazionali che sono state pubblicate da varie fonti l’approfondimento selettivo di conoscenze, abilità e competenze risulta molto in ombra nell’ultimo anno. Sempre a proposito del corso terminale, un’altra novità, tutta ancora da sperimentare, riguarda la possibilità di definire d’intesa con le università, con le istituzioni di alta formazione e con il sistema dell’istruzione e formazione tecnica superiore “specifiche modalità per l’approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l’accesso ai corsi di studio universitari e dell’alta formazione, rispetto ai quali i percorsi dei licei sono propedeutici, ed ai percorsi dell’istruzione e formazione tecnica superiore”.

Nella linea della continuità è previsto che l’*esame di Stato* viene a coronare il percorso quinquennale e che il relativo titolo consente la continuazione degli studi all’università e negli istituti di alta formazione. Tuttavia, anche in questo caso si registra una interessante novità in quanto già l’ammissione al quinto corso permette di iscriversi all’istruzione e formazione tecnico-superiore: indubbiamente si tratta di una ulteriore significativa opportunità rispetto al passato che per poter dare tutti i suoi frutti e per evitare abbandoni per mancanza di coerenza tra gli studi liceali e il corso intrapreso, come è avvenuto e avviene ancora all’università, richiede che vengano previsti, là dove necessario, interventi propedeutici ai fini di conseguire una preparazione adeguata alla professionalità scelta.

Otto sono le *tipologie* che compongono l’attuale sistema dei licei: si tratta dei percorsi artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico e delle scienze umane (Cicatelli, 2005). Tre di essi, artistico, economico e tecnologico si distribuiscono in indirizzi: così recita l’art. 2, comma 6, ma di fatto i percorsi sono quattro perché il liceo musicale e coreutico si divide nelle sezioni musicale e coreutica che costituiscono due indirizzi e forse due tipologie distinte. Otto tipologie e 13 indirizzi (o 15 se si includono le sezioni musicale e coreutica) non sono poco; al tempo stesso non si può negare la razionalizzazione compiuta rispetto alla precedente fram-



mentazione. In relazione alla tradizione precedente le novità più importanti sono costituite dai licei economico e tecnologico. Anche in questo caso, proprio per la discontinuità introdotta rispetto al passato sarebbe stato utile ribadire che gli indirizzi presentano natura propedeutica; in linea con questo orientamento si sarebbe dovuto dire che essi vengono realizzati nel quinto anno, ma questa ipotesi che avrebbe affermato in maniera inequivocabile la propedeuticità dei percorsi liceali e che è stata anche discussa durante i lavori della Commissione degli esperti istituita dal MIUR, non ha trovato i necessari consensi. Al contrario, lo schema del 19 maggio ha rafforzato la natura professionalizzante dei licei ad indirizzi con l'aggiunta del comma 7 all'art. 2: "Nel liceo economico e nel liceo tecnologico è garantito l'apprestamento di una consistente area di discipline e attività tecnico-professionali tale da assicurare il perseguimento delle finalità e degli obiettivi inerenti alla specificità dei licei medesimi".

L'art. 3 è dedicato alle attività educative e didattiche o più precisamente al *quadro orario annuale* (Cicatelli, 2005). Anzitutto viene chiarito che esso comprende anche la quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche autonome ed all'insegnamento della religione cattolica. La sua articolazione prevede attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti, attività e insegnamenti obbligatori di indirizzo, attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente e attività e insegnamenti facoltativi.

A questo punto, prima di approfondire il quadro orario, è opportuno soffermarsi sul tema della cultura liceale (Cicatelli, 2005; Sugamiele, 2005). Abbiamo richiamato sopra la definizione che ne dà l'art. 2, comma 1 che possiamo rendere in breve con le parole di Bertagna: "i licei educano la persona, la fanno crescere in tutte le dimensioni, adoperando il fare e l'agire per costruire pensiero, teoria" (2005a, 235). Dal quadro orario<sup>6</sup> emerge che una componente forte della identità liceale, anche per il collegamento evidente con la tradizione, è costituita dalla filosofia che viene insegnata in tutti i percorsi liceali. Il latino, invece, nonostante la rilevanza ricevuta dalla riforma Gentile, non ha la stessa diffusione, si limita a quattro percorsi liceali ed è compreso nel quinto anno solo a livello di classico. Nel quadro orario si nota anche una migliore distribuzione tra dimensione umanistica e scientifica in quanto la seconda ottiene una considerazione più equilibrata. Un'altra componente della cultura liceale si trova anche nell'insegnamento di due lingue comunitarie.

Venendo più ai *particolari*, l'orario<sup>7</sup> del primo biennio dei licei classico, linguistico, scientifico e delle scienze umane consiste di 1.023/1.056 ore nel primo anno (31/32 settimanali) o 1.023/1.089 nel secondo (31/33) di cui 924 (28) obbligatorie, 99 (3) obbligatorie a scelta dello studente e 33/66 (1/2) nel primo o nel secondo anno facoltative; a sua volta l'orario del liceo economico comprende 1.023 (31 ore) di cui 924 (28) obbligatorie e 99 (3) obbligatorie a

<sup>6</sup> Ci riferiamo alla revisione del 19 maggio che fa parte dei documenti approvati dal Consiglio dei Ministri del 27 maggio.

<sup>7</sup> In questo caso ci riferiamo all'orario contenuto nello schema di decreto legislativo del 27 maggio.

scelta dello studente, quello del tecnologico 1.056/1.122 (32/34) (957 obbligatorie, 99 obbligatorie a scelta dello studente e 66 facoltative), quello artistico 1.188 (36) (1.089 obbligatorie e 99 obbligatorie a scelta dello studente) e quello musicale e coreutico 1.122/1.155 (34/35) nel primo anno (627 obbligatorie, 330 obbligatorie di sezione, 165 obbligatorie a scelta dello studente e 33 facoltative) 1.122/1.188 nel secondo anno (34/36) (627 obbligatorie, 330 obbligatorie di sezione, 165 obbligatorie a scelta dello studente e 66 facoltative). Nel secondo biennio i quattro licei senza indirizzi si caratterizzano per 957 ore (29) obbligatorie, 66 (2) obbligatorie a scelta dello studente e 66 (2) facoltative per cui il totale oscilla tra 1.023 (31) e 1.089 (33); i quattro licei con indirizzi oscillano tra 1.122 (34) e 1.254 (38) ore, le ore obbligatorie tra 693 (21) e 825 (25), quelle di indirizzo tra 330 (10) e 396 (12), quelle obbligatorie a scelta dello studente (solo artistico e musicale e coreutico) tra 66 (2) e 99 (3), mentre quelle facoltative sono 66 (2) (e mancano nell'artistico). Nel quinto anno i quattro licei senza indirizzi si caratterizzano per 858 ore (26) obbligatorie, 99 (3) obbligatorie a scelta dello studente e 33 (1) facoltative per cui il totale oscilla tra 957 (29) e 990 (30); i quattro licei con indirizzi oscillano tra 1.023 (31) e 1.254 (38) ore, le ore obbligatorie tra 693 (21) e 858 (25), quelle di indirizzo tra 330 (10) e 396 (12), quelle obbligatorie a scelta dello studente (solo artistico e musicale e coreutico) tra 66 (2) e 165 (5) mentre quelle facoltative sono 66 (2) (e mancano nell'artistico). Se si fa riferimento alle discipline, emerge in particolare un'ulteriore diversità fra licei senza indirizzi e con indirizzi: nei primi prevalgono le discipline dell'area comune e nei secondi queste diminuiscono e aumentano le discipline di indirizzo (cfr. Tav. 1).

Su queste ipotesi riportiamo un giudizio di Sugamiele che condividiamo pienamente. "La bozza si connota per la consistente continuità con l'attuale struttura della secondaria operando una 'razionalizzazione' delle sperimentazioni esistenti e accentuando il processo di licealizzazione di tutta la secondaria e segnatamente dell'Istruzione tecnica" (Sugamiele, 2005, 273). Inoltre, essa "presenta con tutta evidenza un quadro orario dei licei caratterizzato da una sorta di ipertrofia disciplinare che tende a limitare lo spazio di autonomia delle scuole. Il numero delle discipline appare eccessivo rispetto agli obiettivi di una formazione liceale che abbia il carattere di propedeuticità agli studi successivi. Il Ministro eppure aveva raccomandato per gli indirizzi dei licei: 'poche cose fatte bene'" (Sugamiele, 2005, 274). Se i *margini di libertà* delle singole scuole appaiono ridotti, altrettanto si può dire per quelli delle famiglie e degli studenti, benché nel succedersi di bozze si riscontri un certo progresso.

Come si è detto sopra, gli articoli 4-11 sono dedicati alle *singole* tipologie, uno per ogni liceo. Ciascuna disposizione specifica l'identità di ogni percorso, definisce gli indirizzi e determina il quadro orario. Su quest'ultimo punto ci siamo soffermati prima. Quanto alla *caratterizzazione* dei singoli licei, si precisa che "il percorso del liceo artistico approfondisce la cultura liceale attraverso la componente estetica come principio di comprensione del reale" (art. 4, comma 1), quello del liceo classico "dal punto di vista della civiltà classica, e delle conoscenze linguistiche, storiche e filosofiche, fornendo allo studente gli

strumenti per interpretarle” (art. 5, comma 1)<sup>8</sup>, quello del liceo economico “dal punto di vista delle categorie interpretative dell’azione personale e sociale messe a disposizione dagli studi economici e giuridici” (art. 6, comma 1), quello del liceo linguistico “dal punto di vista della conoscenza coordinata di più sistemi linguistici e culturali” (art. 7, comma 1), quello del liceo musicale e coreutico “dal punto di vista musicale e coreutico, alla luce della evoluzione storica ed estetica, delle conoscenze teoriche e scientifiche, della creatività e delle abilità tecniche relative” (art. 8, comma 1), quello del liceo scientifico “nella prospettiva del nesso che collega la tradizione umanistica alla scienza, sviluppando i metodi propri della matematica e delle scienze sperimentali” (art. 9, comma 1), quello del liceo tecnologico “attraverso il punto di vista della tecnologia” (art. 10, comma 1), e quello del liceo delle scienze umane “dal punto di vista della conoscenza dei fenomeni collegati alla costruzione dell’identità personale e delle relazioni umane e sociali, con particolare riguardo alla elaborazione dei modelli educativi” (art. 11, comma 1).

A questo punto vale anche la pena ricordare quali sono gli *indirizzi* dei licei: di norma tale articolazione è introdotta solo a partire dal secondo biennio, tranne nel caso del percorso tecnologico riguardo al quale si dice che nei “primi due anni [...] è attivato l’insegnamento obbligatorio di una disciplina caratterizzante gli indirizzi, finalizzata all’orientamento per la scelta di indirizzo” (art. 10, comma 2). Incominciamo con il liceo artistico che ne prevede 3: arti figurative; architettura, design, ambiente; audiovisivo, multimedia, scenografia, ognuno dei quali si caratterizza per la presenza di specifici laboratori nei quali lo studente sviluppa la propria capacità progettuale. A sua volta il percorso del liceo economico si articola nell’economico-aziendale e nell’economico-istituzionale: nel primo le competenze organizzative, amministrative e gestionali a cui prepara possono essere orientate sui settori dei servizi, del turismo, delle produzioni agro-alimentari e della moda, rimessi alla libera scelta dello studente e nel secondo sui settori della ricerca e dell’innovazione, internazionale, della finanza pubblica e della pubblica amministrazione, sempre rimessi alla libera scelta dello studente. Da ultimo, il percorso tecnologico comprende ben otto indirizzi: meccanico e meccatronico; elettrico ed elettronico; informatico e comunicazione; chimico e materiali; produzioni biologiche e biotecnologie alimentari; costruzioni, ambiente e territorio; logistica e trasporti; tecnologie tessili e dell’abbigliamento.

Commentando i primi articoli del capo III, avevamo già notato che la presentazione dell’offerta formativa dei percorsi liceali non risulta sempre chiara circa la loro natura *propedeutica*, lasciando spazio a possibili equivoci: questo è vero anche riguardo alle norme sui singoli licei che per esempio parlano di padronanza o di capacità senza precisare che si tratta di padronanza e di capacità di base. In aggiunta, l’articolazione in indirizzi sottolinea

<sup>8</sup> Riguardo al liceo classico lo schema di decreto introduce una novità rispetto alle precedenti bozze che sembra mettere in discussione la pari dignità dei percorsi liceali in quanto afferma solo per tale percorso che esso offre “un quadro culturale di alto livello” e fornisce “gli strumenti per l’accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria” (art. 5, comma 2).

ulteriormente il carattere *terminale* dei percorsi che li comprendono al loro interno. Emblematico è il caso del *liceo tecnologico* in cui è chiaro il tentativo di far rivivere in esso sotto mentite spoglie l'istituto tecnico in conformità alle richieste della Confindustria e dell'apparato burocratico amministrativo centrale del MIUR (Sugamiele, 2005 e 16 febbraio 2005): in proposito è sufficiente ricordare l'elevato numero degli indirizzi, e le novità dello schema del 19 maggio che afferma che i percorsi del liceo tecnologico assicurano l'acquisizione di una perizia applicativa e pratica e che prevede la presenza di indirizzi già nel primo biennio. Si tratta però di una scelta che contraddice i bisogni formativi dei giovani e le esigenze del mondo economico. Infatti, queste ultime possono essere descritte nei seguenti termini: "60% qualifiche e 30% diploma tecnico professionali, mentre l'offerta sottesa al disegno del Decreto pare condurre al 75% di diplomi liceali ed al 25% di qualifiche e diplomi tecnico-professionali. Si spingono cioè i giovani ad una formazione 'pre-professionalizzante' nei percorsi liceali portando a una confusione formativa e ad un sicuro e inevitabile incremento della dispersione" (Sugamiele, 2005, 275). In pratica si preparerebbero figure che non hanno possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro, mentre non sono formate quelle che il sistema economico richiede: i qualificati, i diplomati specializzati, i tecnici formati nella formazione professionale superiore. Al tempo stesso, il sistema di istruzione e di formazione professionale verrebbe a perdere l'apporto dell'istruzione tecnica per cui rimarrebbe in condizione marginale e non riuscirebbe a formare la forza lavoro necessaria per lo sviluppo locale.

Le ultime due disposizioni del capo II ritornano su aspetti generali. Nell'art. 12 viene ribadito che le attività educative e didattiche vengono garantite dalla dotazione di *personale docente* attribuito all'istituto, personale che dovrà permanere nella sede di titolarità almeno per il tempo corrispondente a un periodo didattico, e che là dove si richiede una specifica professionalità non riconducibile agli ambiti disciplinari per i quali è prevista l'abilitazione all'insegnamento, si può far ricorso ad esperti mediante la stipula di contratti di diritto privato. A sua volta l'*organizzazione* dell'offerta formativa è affidata agli istituti nell'esercizio della loro autonomia e responsabilità, in relazione costante con le famiglie e le istituzioni sociali; in proposito, vengono confermate le scelte della personalizzazione dei piani di studio e la introduzione della figura del tutor.

L'art. 13 ribadisce l'attribuzione della *valutazione* periodica e annuale ai docenti: essa riguarda sia gli apprendimenti sia il comportamento e consente tra l'altro di predisporre gli interventi educativi e didattici ritenuti necessari al recupero o allo sviluppo degli apprendimenti. Lo studente deve frequentare almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato e complessivo per il riconoscimento della validità dell'anno e ai fini della valutazione. Gli alunni sono promossi o respinti alla fine di ogni periodo didattico, cioè dopo il secondo o il quarto anno, mentre la non ammissione al secondo anno dei due bienni in cui si articola il percorso liceale può essere decisa solo per serie lacune e con provvedimenti motivati. Possono sostenere l'esame di Stato conclusivo solo gli studenti che sono stati valutati positivamente nell'apposito

scrutinio al termine del quinto anno, mentre per i candidati esterni si applicano la Legge n. 425/97 e il DPR n. 323/98.

Lesame di Stato conclusivo dei percorsi liceali si svolgerà sia sulle prove organizzate dalle commissioni di esame sia su quelle predisposte e gestite dall'Istituto nazionale di valutazione per la valutazione del sistema di istruzione (cfr. art. 14). Viene confermata la possibilità di anticipare tale esame al quarto anno per gli "ottisti", gli studenti cioè che ottengono almeno sette decimi nello scrutinio finale del primo periodo biennale e almeno otto decimi in ciascuna disciplina nello scrutinio finale del secondo periodo biennale. Da ultimo, i candidati esterni sono distribuiti tra le diverse commissioni degli istituti statali e paritari in modo che il loro numero massimo non superi la metà dei candidati interni.

#### 4. PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Tre sono i criteri fondamentali attraverso cui analizzare il capo III del decreto, quello riguardante il percorso di istruzione e formazione professionale:

- 1) il rapporto tra unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi
- 2) il rapporto tra "percorsi" e "istituzioni"
- 3) il concetto di "livelli essenziali delle prestazioni".

##### 4.1. Rapporto tra unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi

Circa il rapporto tra *unitarietà del secondo ciclo e differenziazione dei percorsi*, il testo propende in prima istanza per una concezione unitaria dell'intero secondo ciclo nella logica del sistema educativo più generale, come confermato dal chiaro riferimento dell'art. 1 in cui è presente l'espressione "in modo unitario", anche se nello stesso articolo si parla – coerentemente con quanto indicato nel testo della Legge n. 53/03 – di "sistemi" intendendo ciascuna delle due articolazioni dei percorsi liceali e di quelle di istruzione e formazione professionale. Ciò appare anche dalla estensione a tutte le istituzioni del sistema dell'autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca e sviluppo (art 1, comma 4). Ancora, emerge con chiarezza la "pari dignità" dei percorsi e la comune finalizzazione alla promozione educativa ed alla assicurazione agli studenti degli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (comma 5).

Vi sono anche riferimenti comuni circa importanti aspetti metodologici quali l'alternanza scuola-lavoro<sup>9</sup> (comma 6), l'assicurazione della possibilità di cambiare scelta tra percorsi e indirizzi con conseguente adozione di iniziative didattiche opportune per il successo dei passaggi (comma 7), la certificazione dei crediti a seguito della frequenza con esito positivo di qualsiasi segmento

<sup>9</sup> In questo senso, si può parlare di "scuola" intendendo indistintamente tutte le istituzioni presenti nel sistema educativo.

Tav. 1 - Orario complessivo dei licei (sulla base dello schema di Decreto del 27.05.05)

	Classico	Linguistico	Scientifico	Scienze umane	Economico	Tecnologico	Artistico		Musicale e coreutico
							Indirizzo Arti figurative	* Architettura... ** Audiovisivo...	
<b>I biennio</b>									
Obbligatorie	924	924	924	924	924	957	1089	1089	627
Obb. di indiriz.									330
Obb. a scelta	99	99	99	99	99	99	99	99	165
Facoltativi	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)	33(a) 66(b)		66			33(a) 66(b)
Totale min/max	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023/1056(a) 1023/1089(b)	1023	1056/1122	1188	1188	1122/1155(a) 1122/1188(b)
<b>II biennio</b>									
Obbligatorie	957	957	957	957	924	792	759	825	693
Obb. di indiriz.					198	363	396	330	363
Obb. a scelta	66	66	66	66			99	99	66
Facoltativi	66	66	66	66	99	66			66
Totale min/max	1023/1089	1023/1089	1023/1089	1023/1089	1122/1221	1155/1221	1254	1254	1122/1188
<b>V anno</b>									
Obbligatorie	858	858	858	858	858	825	693	759	693
Obb. di indiriz.					165	330	396	330	363
Obb. a scelta	99	99	99	99			165	165	66
Facoltativi	33	33	33	33	99	66			66
Totale min/max	957/990	957/990	957/990	957/990	1023/1122	1155/1221	1254	1254	1122/1188

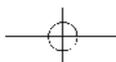
Legenda:

\* Indirizzo: "Architettura, Design, Ambiente"

\*\* Indirizzo: "Audiovisivo, Multimedia, Scenografia"

(a) = nel primo anno

(b) = nel secondo anno



ed il riconoscimento di esperienze formative comunque esperite (comma 8). Inoltre emerge una comunanza in riferimento alla questione dell'accesso (comma 12) ed alla continuità con riferimento in particolare agli IFTS (comma 13).

Vi è poi una notazione organizzativa di grande rilievo, che riprenderemo successivamente in tema di differenza tra percorso e istituzione, là dove si afferma che entrambi i percorsi "possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra istituzioni scolastiche e formative interessate" (comma 14). È questo un elemento di enorme rilevanza che apre a forme istituzionali a struttura di rete. È pure previsto l'allineamento delle date di avvio dei diversi percorsi (art. 17, comma 2).

Infine, a proposito dell'esame di Stato, si riscontra una convergenza dei percorsi specie là dove si afferma che "i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica" (art. 15, comma 6), a dimostrazione che non si tratta di due percorsi separati, ma di due cammini con più punti di intersezione: l'accesso, i passaggi intermedi a qualsiasi punto del percorso, la possibilità di accedere dai percorsi IFP all'esame di Stato e la possibilità di accedere dopo il quarto anno dei percorsi liceali all'istruzione e formazione tecnica superiore ("L'ammissione al quinto anno dà inoltre accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore", art. 2, comma 5).

Tutto quanto indicato milita a favore della preferenza dell'opzione unitaria o di pari dignità dei due sistemi; il riferimento invece alla distinzione emerge di contro nel senso di una visione giuridica e metodologica del sistema di istruzione e formazione professionale. Giuridica, poiché esso appare collocato entro l'ambito di competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome e quindi il riferimento del Decreto va alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni, mentre per i percorsi liceali esso entra nel merito dell'ordinamento inteso in senso proprio. Si pone quindi un profilo di corresponsabilità paritaria dei due attori istituzionali, Stato e Enti locali, entro il sistema educativo di istruzione e formazione, escludendo una sorta di "balcanizzazione" dei due ambiti in base alle aree di competenza. Ma occorre rilevare l'urgenza di un forte dialogo interistituzionale a questo proposito, e la rinuncia da parte di ambedue i soggetti a comportamenti unilaterali che generino una situazione di fatto che conduca dal lato dello Stato ad una riedizione del principio di preminenza in chiave gerarchica e dal lato degli Enti locali ad una strutturazione di sistemi regionali a carattere neo-nazionalistico.

Il primo pericolo potrebbe risultare concreto se venisse forzato il ruolo dello Stato nella definizione degli standard minimi relativi alle competenze (art. 18, comma 2) ed il ruolo dell'Invalsi come istituto di elaborazione degli strumenti di valutazione e di gestione dei dati riferiti ad ogni fattispecie di titolo rilasciato entro il sistema complessivo (art. 22, comma 1).





Il secondo esito non pare molto astratto, se consideriamo la varietà ed anche la contraddittorietà delle intese realizzate in tema di percorsi sperimentali e delle normative ed ancor più delle prassi regionali e delle province autonome. La visione metodologica che specifica l'articolazione del sistema di istruzione e formazione professionale rispetto a quello liceale non appare direttamente, ma risulta dagli ampi spazi entro cui si collocheranno le Indicazioni regionali, un documento che ancora non esiste neppure in bozza.

#### 4.2. Rapporto tra "percorsi" e "istituzioni"

Circa il rapporto tra "percorsi" e "istituzioni", va detto che il Decreto appare abbastanza preciso e innovativo, si tratta infatti di un punto decisivo per una riforma che pone al centro la personalizzazione dei percorsi, superando di fatto la rigidità delle prassi precedenti che concepivano lo studente come "risorsa" dell'istituzione tanto da essere collocato entro gruppi classe monolitici, salvo poche eccezioni<sup>10</sup>.

Questo punto merita un ulteriore approfondimento. La nuova norma riconosce l'autonomia degli organismi formativi, ma non la considera come un fine a sé stante; infatti la finalizza a tre scopi prioritari: l'educazione dei giovani, il contesto territoriale inteso come patrimonio culturale, la qualità intesa come tendenza al miglioramento e all'eccellenza. Il Decreto pertanto non istituisce in senso proprio le istituzioni, quanto i percorsi che in esse si svolgono; questi ultimi rappresentano il modo in cui si assumono in carico le persone, se ne svelano le capacità ed i progetti, si delineano piani formativi personalizzati che puntano a trasformare le loro potenzialità in vere e proprie competenze che le vedono come attori volitivi, autonomi e responsabili della vita sociale.

Il capo III è intitolato "I percorsi di istruzione e formazione professionale" e tutto il testo si rifà a questa impostazione, mentre i riferimenti alle istituzioni non appaiono prioritari ma strumentali. Ciò contrasta con il punto di vista del dibattito "normale" che continua a concentrarsi su domande del tipo "che fine faranno gli Istituti tecnici, ed i professionali, ed i Centri di formazione?", oppure "in che cosa si distingueranno i primi dai secondi e dai terzi?". Queste domande rivelano un punto di vista istituzionale, ed una normativa che assegna compiti esclusivi e distintivi all'una piuttosto che all'altra o a quell'altra istituzione. In realtà, il Decreto non procede in questo modo, ma si concentra appunto sui percorsi che si possono sviluppare, distinguendo come abbiamo visto, in un quadro comunque unitario, tra percorsi liceali e percorsi di istruzione e formazione professionale.

Questa impostazione rende più chiaro il riferimento dell'art. 1 comma 14 alla pluralità di percorsi realizzabili in un'unica sede. Si tratta della conseguenza logica ed organizzativa della distinzione tra istituzione e percorso, che consente di variare il più possibile il piano dell'offerta formativa a favore delle esigenze del contesto e dei soggetti, considerando le necessarie intese ed alleanze che si

<sup>10</sup> È il caso dei soggetti portatori di handicap, oltre che delle pratiche della formazione permanente.





possono determinare tra istituti contigui sia territorialmente sia per ambito di competenza. È possibile che in questa prospettiva si possa giungere a modelli organizzativi differenti, con istituti che attivano un solo tipo di percorso, istituti che ne attivano di diversi tipi, e poi associazioni di vario genere che consentono di dar vita a reti integrate tra istituti scolastici e centri di formazione professionale sulla scorta di convergenze circa l'offerta formativa, le politiche di *partnership*, la ricerca dell'innovazione tecnico organizzativa (Zelioli, 2005). Si aprono quindi ampie possibilità di lavoro per i dirigenti delle istituzioni che possono mettere in gioco le risorse del *management* (Benadusi, 2005) come pure quelle del governo territoriale del sistema (Vergani, 2005).

#### 4.3. Concetto di "livelli essenziali delle prestazioni"

Circa infine il concetto di "livelli essenziali delle prestazioni", il Decreto pare scegliere una strada elencativa e non esplicativa. Ciò significa che il loro chiarimento avviene attraverso l'elenco degli oggetti di cui sono costituiti, mentre manca un momento puntuale nel quale se ne dà una definizione precisa e programmatica. Ciò ingenera una ambiguità, già presente nella legge, tra i livelli essenziali e gli standard minimi delle competenze.

Mentre i primi parrebbero riferiti ai percorsi (art. 15, comma 1) e nel contempo sono definiti in quanto requisiti per l'accreditamento e l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni formative che realizzano i percorsi (art. 15, comma 3), gli standard si riferiscono agli apprendimenti degli studenti, e ciò è decisivo sia in relazione al rispetto degli ambiti di autonomia dello Stato e delle Regioni e Province autonome, sia in riferimento alla possibilità di dare vita ad una didattica non centrata su programmi o curricoli, ma basata sulla costruzione di piani formativi personalizzati adeguati alle necessità ed alle risorse dei soggetti e del contesto.

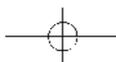
Il riferimento all'accREDITAMENTO ci fa capire che, quando il Decreto sarà operativo, occorrerà procedere ad una revisione dell'accREDITAMENTO degli organismi sulla base dei livelli essenziali indicati, cosa che potrebbe anche correggere, in forma selettiva, l'eccessiva apertura delle Regioni e Province autonome ad una vastità di organismi di cui una parte ben difficilmente potrà dimostrare di possedere i requisiti che di seguito si specificano.

Il primo elemento considerato come livello essenziale è costituito dalle caratteristiche dell'offerta formativa (art. 16), intendendo con ciò alcuni criteri cui si debbono attenere gli organismi erogativi (ma anche le Regioni e Province autonome), e precisamente: il soddisfacimento della domanda di frequenza (considerando pure l'apprendistato), l'orientamento ed il tutorato, la continuità formativa, i tirocini e l'alternanza.

Il secondo elemento riguarda l'orario minimo annuale (almeno 990 ore anno) e l'articolazione dei percorsi, prevedendo le tipologie triennale e quadriennale, senza però chiarire le differenze e le necessarie integrazioni tra le due (art. 17).

Il terzo elemento riguarda i percorsi stessi (art. 18), ancora sotto forma di criteri anche se ora in chiave più metodologica: la personalizzazione, il riferi-





mento alla necessità che gli studenti acquisiscano le competenze previste dal PECUP (viene qui introdotta ancora la distinzione tra competenze dell'area culturale: linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche e di quelle dell'area professionale; ma subito dopo, in tema di orario si indica la necessità di destinare "quote di orario idonee" pur senza specificarne la consistenza in ore, cosa che va apprezzata poiché diversamente si cade pur senza volerlo nella secolare tendenza alla separazione delle aree formative piuttosto che alla loro integrazione), l'insegnamento della religione cattolica, il riferimento a figure e profili professionali di differente livello. Si rimanda infine la definizione degli standard minimi formativi, relativi alle competenze indicate, ad un Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni.

Il *quarto* elemento si riferisce ai requisiti dei docenti (art. 19), dove si distingue tra "personale docente" che deve essere in possesso di abilitazione all'insegnamento, ed "esperti" che debbono essere in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento. Ciò consente di articolare le figure dei docenti e di variare l'utilizzo di personale interno ed esterno in una logica di flessibilità e di competenza.

Il *quinto* elemento è costituito dal tema della valutazione e certificazione delle competenze (art. 20) dove si indica la necessità di una valutazione collegiale e di certificazione periodica e annuale, l'obbligo di rilascio a tutti gli studenti della certificazione periodica e annuale delle competenze, oltre che del certificato di operatore professionale (percorso triennale) ovvero di diploma professionale di tecnico (percorso almeno quadriennale), la necessaria presenza di docenti ed esperti nelle commissioni per gli esami, la registrazione delle competenze certificate sul "libretto formativo del cittadino". Si fissa infine il vincolo della frequenza di almeno tre quarti della durata del percorso per poter accedere alla valutazione annuale e all'ammissione agli esami, anche se in questo caso non si fa esplicito riferimento alla possibilità di far valere crediti formativi pertinenti.

Il *sesto* e ultimo elemento è riferito alle strutture ed ai relativi servizi (art. 21) rispetto a cui si richiede la previsione di organi di governo<sup>11</sup>, l'adeguatezza delle capacità gestionali e della situazione economica, il rispetto dei contratti collettivi nazionali di lavoro del personale dipendente, "accettazione del sistema dei controlli pubblici, la completezza dell'offerta formativa comprendente entrambe le tipologie dei percorsi triennali e quadriennali, lo svolgimento del corso annuale integrativo di preparazione all'esame di Stato, l'adeguatezza dei locali, l'adeguatezza della strumentazione didattica, l'adeguatezza tecnologica, la disponibilità<sup>12</sup> di attrezzature e strumenti, la capacità di progettazione e realizzazione di stage e tirocini".

Il capo III si conclude con il riferimento alla responsabilità del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione in tema di verifica circa il rispetto – nei percorsi formativi – dei livelli essenziali

<sup>11</sup> L'espressione, peraltro poco chiara, dovrebbe alludere alla presenza nelle istituzioni formative di figure giuridiche di responsabilità legale e gestionale.

<sup>12</sup> Ovvero la concreta possibilità di accesso alle strutture.





così definiti. Le istituzioni debbono pertanto fornire i dati richiesti al predetto Servizio, anche al fine della relazione annuale del Ministro (art. 22).

## 5. RACCORDO E CONTINUITÀ TRA IL PRIMO E IL SECONDO CICLO

Il capo IV si riferisce alla continuità rispetto alle scuole medie ad indirizzo musicale, ed indica la possibilità dell'insegnamento dello strumento musicale (art. 23) tramite una quota aggiuntiva di ore rispetto alle 891 obbligatorie, inoltre alla diffusione della cultura musicale ed alla valorizzazione dei talenti (art. 24) tramite coinvolgimento di conservatori ed istituti musicali pareggiati. Ancora, si riferisce al raccordo tra i due cicli circa l'insegnamento dell'inglese e della seconda lingua comunitaria (art. 25). Infine tratta dell'insegnamento delle scienze (art. 26).

## 6. NORME TRANSITORIE E FINALI

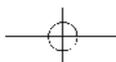
Le norme transitorie e finali presentano alcuni articoli molto importanti:

- L'art. 27 tratta del passaggio al nuovo ordinamento che riguarda il primo anno dei percorsi a decorrere dall'anno scolastico 2006/2007; in tal modo il primo ciclo liceale completo si avrà con il completamento dell'anno scolastico 2010/2011. Si fissa anche la dotazione organica del personale nella misura determinata per l'anno scolastico 2005/2006. I corsi avviati precedentemente vanno a conclusione normale e saranno gli ultimi del vecchio ordinamento. Si consente l'avvio sperimentale dei percorsi del liceo musicale e coreutico.
- L'art. 28, in tema di gradualità nell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, ricomprende nei percorsi di diritto-dovere i primi tre anni degli istituti di istruzione secondaria superiore ed i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, dando così una valenza ordinamentale alle sperimentazioni che in tal modo si riconfermano come pratiche formative che hanno anticipato la riforma del sistema educativo e che fanno parte a pieno titolo del nuovo ordinamento. Ciò è ulteriormente avvalorato dall'indicazione secondo cui tali percorsi sperimentali sono oggetto di valutazione da parte del Servizio Nazionale di Valutazione oltre che di monitoraggio da parte dell'ISFOL.
- L'art. 29 tratta delle Regioni a statuto speciale e Province autonome.

## 7. UNA SINTESI

Dalla lettura del decreto, in primo luogo emerge la conferma della *funzione della scuola* in ordine al ruolo educativo. Si tratta di uno sbocco importante, che merita un'adeguata segnalazione, visto che ci si è giunti attraverso





un percorso che ha visto anche ambiguità e omissioni. Il ruolo educativo della scuola viene qualificato nel perseguimento del “fine comune di promuovere l’educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l’agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di sviluppare l’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche lo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze relative all’uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all’italiano e all’inglese” (art. 1, comma 5). Anche se va segnalata la non citazione dei principi della crescita e della valorizzazione della persona umana, del rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, dell’attenzione alle differenze e all’identità di ciascuno e della libertà di scelta educativa della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori.

In questo quadro, l’espressione “scuola” acquisisce una valenza universalistica, e non coincide più con la “scuola di Stato”, semmai estende il suo significato allargandosi a tutte le istituzioni che concorrono alla realizzazione del fine educativo sopra richiamato. In questo modo, si assiste al riconoscimento della natura fondamentalmente sociale del compito educativo, che diviene responsabilità della comunità rispetto alla quale le istituzioni erogative rappresentano strumenti di servizio. È questo il fondamento indispensabile per il riconoscimento del *pluralismo formativo* che comporta il pieno riconoscimento delle prerogative ed in particolare dell’autonomia dei soggetti che sviluppano l’offerta formativa. La prerogativa fondamentale degli organismi risiede proprio nel loro essere competenti in tema di educazione, e ciò individua un profilo istituzionale, organizzativo, metodologico, tecnologico, ma soprattutto valoriale in quanto servizi che condividono una specifica deontologia che sovrintende alla cura del bene degli studenti. In forza di ciò si delinea il principio dell’autonomia, che porta con sé il venir meno della struttura piramidale del passato che faceva dell’istruzione un processo amministrativo regolato dall’alto.

Va notato come, su questo punto, vi sia un decisivo avanzamento in tema di istruzione e formazione professionale, ma non in materia di parità scolastica su cui vi è grande reticenza.

Contrariamente a quanto si è letto e sentito nel corso del dibattito sulla riforma, emerge dal Decreto una sostanziale *unitarietà dei percorsi* del secondo ciclo degli studi, nel senso che sia i percorsi liceali sia quelli dell’istruzione e della formazione professionale sono finalizzati all’educazione della persona, rispetto alla quale si impegnano in direzione di uno sviluppo integrale. Tale unitarietà rende il diritto-dovere una realtà più aperta ed avanzata che il vecchio “obbligo” non consentiva a causa della sua unilateralità. Si nota infatti l’aumento di corresponsabilità dei soggetti, dallo studente alla famiglia fino ai soggetti sociali, ed inoltre l’elevamento delle opportunità formative che, almeno sulla carta, disegnano un panorama di scelte molto più interessante di quello attualmente vigente, tali da corrispondere meglio, potenzialmente, alle esigenze di una realtà complessa quale quella in cui oggi viviamo.

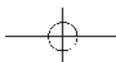
Ma la struttura dei percorsi che si prevedono propone un *principio di diversificazione* che non si limita a quelli liceali e quelli di istruzione e forma-



zione professionale, ma investe anche gli stessi licei che paiono distinti in due categorie: i licei "generalisti" ed i licei "con indirizzo". Questi ultimi appaiono un po' come un ibrido tra i licei generalisti ed i percorsi di istruzione e formazione professionale, pur appartenendo di fatto ai licei. Questa distinzione potrebbe aprire la strada ad un equivoco tale da suscitare nelle famiglie e nei giovani, oltre che nelle imprese, attese che potranno essere facilmente deluse, ovvero l'idea che dai licei si possa uscire con una preparazione di natura tecnica e professionale, mentre in realtà si tratta di "curvature" dell'unica licealità in differenti ambiti di approfondimento dei contenuti teorici. Se si vorrà forzare tale impostazione generando nell'utenza e nei soggetti economici l'attesa infondata di percorsi liceali a carattere tecnico-professionale, ciò porterà facilmente ad una situazione di disagio sia perché il percorso formativo non consente questo esito sia perché i titoli rilasciati non hanno tale valenza. Se invece verrà delineato un sistema di offerta più chiaro e coerente con il disegno della riforma, sarà possibile orientare meglio l'utenza e consentire tutte le opportunità che tale disegno prevede.

Un punto di grave carenza è rintracciabile nei percorsi dell'apprendistato e - anche se con minore rilievo - nella modalità dell'alternanza formativa. L'apprendistato in particolare rischia di essere il punto più fragile dell'intero secondo ciclo, poiché si riconosce ad esso una equivalenza giuridica e sostanziale in tema di assolvimento del diritto-dovere, in assenza di vincoli e di controlli rigorosi circa il soddisfacimento dei livelli essenziali delle prestazioni. Infatti, si afferma che, ai fini del soddisfacimento della domanda di frequenza, è considerata anche l'offerta formativa finalizzata al conseguimento di qualifiche professionali attraverso i percorsi in apprendistato (art. 16, comma 2). Inoltre, tali qualifiche costituiscono crediti formativi per il proseguimento nei percorsi (art. 15, comma 7) e si afferma la validità dei crediti formativi acquisiti e le esperienze maturate sul lavoro, nell'ambito del contratto di apprendistato (art. 1, comma 8). Mentre in tema di livelli essenziali delle prestazioni nulla si dice a proposito delle istituzioni titolari dei contratti di apprendistato, che divengono con questa normativa parte integrante del sistema educativo. A nostro parere, sarebbe preferibile responsabilizzare in tema di apprendistato le istituzioni formative accreditate in merito ai "livelli essenziali delle prestazioni", ed inoltre va fissato un numero minimo di ore formative esterne annuali (450) e di anni di percorso (3) così da evitare che questo istituto diventi una sorta di "uscita di sicurezza" facile e utile per coloro che volessero evadere legalmente dal diritto-dovere.

Risulta non chiara tutta una serie di questioni riguardanti l'effettiva autonomia delle istituzioni erogative che non può non riguardare anche la scelta del personale, e quindi il meccanismo del reclutamento, a carico del dirigente scolastico, che deve essere distinto e successivo a quello dell'abilitazione al fine di evitare quell'incardinamento automatico nei ruoli che a detta di molti sta alla base di numerose storture del sistema della Pubblica istruzione. Inoltre si pone la questione delle risorse, sia in termini di quantità che di equa distribuzione, tema che nel Decreto non è presente, mentre nel testo precedente vi era una indicazione molto limitata rispetto alle necessità della riforma. Dal punto di



vista quantitativo, non si comprende con quali calcoli e sulla base di quali scenari si è potuti giungere alle cifre – peraltro molto esigue – indicate nel decreto. Ma il tema dell'equità risulta ancora più urgente, visto che il sistema dell'offerta formativa non risulta nella presente normativa preponderante su quello della domanda. Si tratta pertanto di dare vita ad un meccanismo finanziario che da un lato garantisca il rispetto delle opzioni dei giovani e delle loro famiglie, anche in coerenza con le effettive esigenze del territorio, e che dall'altro premi le istituzioni virtuose – quelle che sviluppano un maggiore successo formativo anche in riferimento ad ingressi lungo il percorso di soggetti portatori di crediti formativi significativi – e di contro sanziona quelle che producono dispersione e disagio, si rifiutano di accogliere soggetti aventi diritto, impongono un'offerta rigida che riflette soprattutto le necessità del personale.

Va segnalata infine la sostanziale omissione di alcuni temi che paiono invece fondamentali perché il disegno riformatore si espliciti in tutte le sue potenzialità, evitando che si disegni nel Paese una sorta di "vestito di Arlecchino" dove ogni Regione e Provincia autonoma sia legittimata a creare situazioni varie, unilaterali, financo bizzarre. Questi temi riguardano il ruolo delle istituzioni della Repubblica ed il modo di far fronte alla poliarchia di competenze delineata dalla stessa nuova norma costituzionale. Non si tratta di obblighi, quanto di comportamenti, e la lettura dei modi in cui si sono mosse Regioni e Province autonome in questo periodo non dirada il pericolo di andare incontro ad un neo-centralismo degli enti locali.

### Bibliografia essenziale

- ABI - AGCI - ANIA - CIA - COLDIRETTI - CONFAGRICOLTURA - CONFCOMMERCIO - CONFETRA - CONFINDUSTRIA - CONFSEVIZI - LEGACOOOP, *Posizione sulla riforma dell'istruzione secondaria. Punti di forza e punti di debolezza*, Roma 7 febbraio 2005.
- BENADUSI L., *Governance della scuola: dinamiche relazionali, funzioni di rete e management*, in AA.VV., *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema istruzione-formazione-lavoro*, Agenzia per la Formazione ed il Lavoro, Milano, 2005, 233-262.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della Riforma Moratti*, "Nuova Secondaria", 10 (15 giugno 2003), 22-32.
- BERTAGNA G., *Il decreto attuativo del secondo ciclo di istruzione e formazione appunti di riflessione*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2005a, 235-246.
- BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, "Orientamenti Pedagogici", 2 (2005b), 277-310.
- CICALTELLI S., *Il sistema dei licei*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2005, 247-261.
- LONGO P.B., *Un Liceo tecnologico che sia Liceo*, in "Nuova Secondaria", 6 (15 febbraio 2005), 23-26.
- MALIZIA G., *La legge 53/2003 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in R. FRANCHINI - R. CERRI (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Franco Angeli, Milano, 2005, 42-63.



- MALIZIA G. - C. NANNI, *Lo scenario della riforma*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnante di religione cattolica nella scuola della riforma*, ELLEDICI, Leumann (TO), (in corso di pubblicazione).
- MOSCATO M. T., *La bozza degli OSA del secondo ciclo*, in "La Scuola e l'Uomo", 3 (2005), I-II.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma, 2003.
- NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l'obbligo formativo*, "Rassegna CNOS", 2 (2000), 91-115.
- NICOLI D., *Il sistema dell'istruzione e formazione professionale*, in G. MALIZIA - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-09-2004/19-2-2005, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2005, 262-275.
- PORCARELLI A., *Un'analisi e un commento. Le linee della riforma del secondo ciclo al 12-13 gennaio 2005*, "Nuova Secondaria", 6 (15 febbraio 2005), 27-36.
- RANSENGO P., *Istruzione e formazione professionale*, "Docete", 6 (2005), 277-284.
- SACCHI G.C., *Istruzione e formazione professionale: sì ad un biennio, ma che sia «integrato»*, "La Scuola e l'Uomo", 3 (2005), IX-XII.
- Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*. In [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it), 31 maggio, 2005.
- SUGAMIELE D., *Il secondo ciclo*, "Docete", 6 (2005), 267-276.
- SUGAMIELE D., *La licealizzazione dell'istruzione tecnica: un autogol*, "Nuova Secondaria", 6 (15 febbraio 2005), 18-20.
- VERGANI A., *Linee guida per un modello di governo di un sistema territoriale di istruzione e formazione professionale*, in AA.VV., *Modelli di governance per lo sviluppo del sistema istruzione-formazione-lavoro*, Agenzia per la Formazione ed il Lavoro, Milano, 2005, 43-62.
- ZELIOLI M., *Meccanica e Tic. Progetto Campus: una rete integrata tra istruzione e fp*, "Rassegna dell'Autonomia Scolastica", 3 (2005), 30-33.

## Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: riflessioni pedagogiche

NANNI CARLO<sup>1</sup>

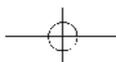
Prima che lo schema di Decreto attuativo del secondo ciclo, presentato il 27 maggio 2005 al Consiglio dei ministri, sia definitivamente approvato, ha davanti a sé ancora un lungo percorso: se ne dovrà discutere nella Conferenza Stato-Regioni, nelle Commissioni Parlamentari, al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

Vale, tuttavia, la pena rifletterci su. Qui lo si farà dal punto di vista pedagogico, vale a dire del confronto con le possibilità di educazione, istruzione, formazione che lo schema prospetta a vantaggio degli adolescenti e giovani italiani di oggi.

### 1. IDEALE E REALE

Le numerose bozze che si sono succedute (c'è chi, alla data del 27 maggio, ne ha contate 12) sono a loro modo un'espressione della difficoltà di legiferare su una materia che, a differenza di ciò che riguarda il primo ciclo, non aveva finora trovato abbastanza condivisione politica e sociale da poter portare ad una riforma del secondo ciclo (o come si diceva in passato delle "medie superiori"), dopo la riforma gentiliana del 1923: pure tutti reclamandola. Ancora negli anni '90 si era provato a riformare le medie superiori attraverso la via della sperimentazione innovativa (cfr: i Programmi sperimentali Brocca o le scuole sperimentali). Peraltro, nel corso della decade 1990-2000, si andò

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Facoltà di Scienze dell'Educazione.



diffondendo nell'opinione pubblica la convinzione che non bastasse intervenire sull'uno o l'altro dei livelli dell'istruzione per risolvere i problemi alla radice, ma che si dovesse procedere a una ridefinizione dell'intera struttura. In effetti era emersa con chiarezza l'inadeguatezza del sistema di istruzione a rispondere a una domanda in rapida crescita che esprimeva i bisogni di una realtà giovanile, familiare e sociale e di un mondo produttivo in profondo cambiamento.

Tuttavia l'esigenza della riforma di quello che, dopo la Legge 30/2000, si è concordemente inteso come sistema educativo di istruzione e di istruzione/formazione professionale, si nutre di svariate *ragioni*, non sempre globalmente condivise da tutti.

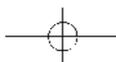
Si tratta di ragioni *ideali*, quali quelle che, anzitutto vengono dalle trasformazioni in atto nella società, soprattutto in rapporto al mondo delle professioni e alle esigenze dello sviluppo economico, della produzione internazionalizzata e del mercato mondializzato, delle nuove tecnologie robotiche, telematiche informatiche, della partecipazione all'Unione Europea. In questa prospettiva diventa centrale il "capitale umano" e una cultura educativa corrispondente<sup>2</sup>. Un secondo tipo di ragioni – forse quello più pubblicamente enfatizzato insieme a quello dell'adeguatezza al mondo del lavoro e della produzione – è collegato alla prospettiva democratica e di una "cittadinanza attiva" che si intende imprimere alla vita e allo sviluppo del Paese, superando i diversi vissuti culturali delle persone, che si muovono tra i poli opposti dell'analfabetismo di ritorno e l'esigenza di una sempre più incisiva educazione permanente, fra divari non solo economici ma globalmente vitali fra nord e sud, fra una generazione e l'altra, fra sviluppo crescente e nuove povertà, fra faticosi e lenti processi di integrazione e rinnovate forme di esclusione e disagio<sup>3</sup>. Un terzo ordine di ragioni è di carattere più globalmente umano, vale a dire relative al poter vivere, tutti ed ognuno, come persone e come gruppi o comunità sociali, un'esistenza umanamente degna di fronte alla complessità e alle novità di quella che con termine generico e multivalente diciamo "globalizzazione". Di fronte ad essa appare urgente che le persone vengano abilitate a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili; a confrontarsi con una crescente differenziazione, culturale, etnica, religiosa; a saper utilizzare le risorse offerte dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione; a sapersi districare e prendere posizione rispetto al bombardamento di informazioni frammentarie e al "conflitto delle interpretazioni", fatti circolare dal sistema della comunicazione sociale<sup>4</sup>. Al sistema educativo, di cui la scuola è considerata l'agenzia portante, si chiede che apra la strada all'intelligenza del mondo, fornendo gli strumenti e le competenze necessarie per leggere la realtà, orientarsi in essa, comprenderla

<sup>2</sup> Cfr. BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del "campus" nella riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, "Orientamenti Pedagogici", 2(2005), 277-310.

<sup>3</sup> Cfr. CORRADINI L. - W. FORNASEA - S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003.

<sup>4</sup> Cfr. FRABBONI F., *Il laboratorio*, Laterza, Roma/Bari, 2004, 3-37.





anche in funzione creativa, sapendo dare un giudizio soppesato e ragionato su fatti, eventi, persone, situazioni, spesso inattese, altamente problematiche e magari conflittuali<sup>5</sup>.

Gli ultimi anni sembrano aver dato a tali esigenze un carattere di impellenza del tutto nuovo. In effetti, nel passaggio di secolo, si è fatto evidente il mutamento della cultura e della vita privata e pubblica di giovani ed adulti rispetto ai decenni immediatamente precedenti<sup>6</sup>.

In tal senso, scuola e formazione richiedono una *incisiva riforma* perché sta cambiando notevolmente il modo di pensare e di vivere l'esistenza singola e sociale a tutti i livelli<sup>7</sup>.

Ma alle ragioni ideali si aggiungono, nel concreto della compromissione politica, ragioni di carattere *ideologico-politico*, a difesa di quelli che sono detti gli interessi dei partiti e delle parti politiche; ragioni *sindacal-occupazionali*, molto forti da quando, con la scolarizzazione di massa, anche a livello di secondaria superiore, la professione docente ha preso ad avere consistenza numerica e – nonostante le lamentele – rilevanza impiegatizia; *ragioni di "governanza" imprenditoriale* della formazione della forza lavoro; *ragioni di rapporti di potere tra forze istituzionali e sociali*, e quant'altro, che non è sempre agevole esplicitare pubblicamente e averne conto o motivo, pur intuendone la ingerenza, spesso pesante e obbligante.

Averne coscienza aiuta a comprendere, almeno in parte, i motivi per cui si può avere l'impressione che si abbia una caduta ideale dei principi della Legge 53/2003 e lo schema di Decreto legislativo attuativo del secondo ciclo<sup>8</sup>.

## 2. "L'ARMONICA ED INTEGRALE MATURAZIONE DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE"

L'allegato C alla bozza di Decreto legislativo attuativo (*Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*), inizia affermando che il "secondo ciclo di istruzione e di formazione si compone unitariamente del sistema dei Licei e del sistema degli Istituti dell'istruzione e formazione professionale. Ambedue, secondo le linee tracciate dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di forma-*

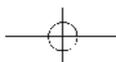
<sup>5</sup> Cfr. MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

<sup>6</sup> Si vedano in proposito i saggi di BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999; *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000; *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001; *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001; *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002; *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.

<sup>7</sup> Cfr. NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma, 2003.

<sup>8</sup> Ho operato avendo presente una bozza del Decreto che pare potersi riferire alla data della presentazione al Consiglio dei ministri (27 maggio 2005). Essa presenta ulteriori modificazioni rispetto alla bozza più recente che si ricavava alla fine di maggio 2005 da siti internet (datata 20 maggio 2005).





zione (= PECUP), mettono al centro delle proprie preoccupazioni l'armonica ed integrale maturazione degli studenti e delle studentesse"<sup>9</sup>.

### 2.1. Il "laborioso" modo di diventare persone, cittadini, lavoratori della generazione giovanile d'oggi

Indubbiamente la legislazione ministeriale dimostra in tutti suoi atti di aver fatto una chiara scelta personalistica, altamente encomiabile soprattutto a fronte di paventati scivolamenti funzionalistico-economicistici di tutto il sistema educativo pubblico. Si richiama, per tutti, il testo iniziale (art. 1, comma 1) della Legge 53/2003, che pone a orizzonte di senso della propria azione il fine di "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana".

Già in precedenza<sup>10</sup> avevo, peraltro, fatto notare come il *Profilo*, sembrasse scivolare verso una "vision" di persona come soggetto-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; e come fosse meno attenta al "noi" (gruppo, classe, scuola) che apprende (e quindi dando ansa a una sorta di "neo-liberismo" pedagogico, reattivo rispetto al "collettivismo" e al "soggettivismo socializzante" del recente passato). Così pure, avevo evidenziato che quello del PECUP appariva come un disegno "alto", "sopradimensionato" 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: rischiando di risultare "bello, ma impossibile".

In effetti le ricerche sociologiche parlano della generazione adolescenziale e giovanile attuale come "età negata", "generazione X", "generazione senza" (senza futuro, senza lavoro, senza occupazione, senza speranza, senza valori, senza tempo...), compressa e dilatata insieme, infantilizzata e adultizzata alla stesso tempo, "allungata" nella sua giovinezza, blandita a muoversi in maniera "soft" tra le pieghe dell'esistente, con una identità debole e a basso tasso di progettualità, a raggio di quotidianità, anzi di momentaneità<sup>11</sup>.

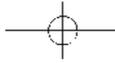
A differenza delle generazioni precedenti, l'attuale popolazione in formazione è una generazione che ha avuto una socializzazione, primaria e secondaria, con la predominanza dell'esposizione massiccia ai *mass-media* (ore e ore alla televisione o a vedere film per ragazzi, quasi in funzione di "baby-

<sup>9</sup> In calce si avverte che "successivamente si useranno soltanto i sostantivi 'ragazzo', 'studente', oppure 'allievo, allievi'. Essi si riferiscono al 'tipo' persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica".

<sup>10</sup> NANNI C., *Il profilo educativo, culturale e professionale del 2° ciclo. Aspetti e limiti con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale*, "Rassegna CNOS", 1 (2004), 11-27.

<sup>11</sup> Cfr. ad es. BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002; CAVALLI A. - O. GALLAND (a cura di), *Senza fretta di crescere*, Liguori, Napoli 1996; CHARMET PIETROPOLLI G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; DE PIERI S. - G. TONOLO, *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990; DIAMANTI I. (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole24ORE, Milano 1999; DONATI PP. - I. COLOZZI I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna 1997.





sitter"); dell'uso diffuso di video-giochi, di *playstation*, e oggi di telefonini e "messaggini", di computer, di navigazioni in internet; del possesso di motorini per scorrizzare in giro. L'immediatezza e la "multicodicalità", cioè l'uso simultaneo di molti modi per "codificare" non solo i messaggi, ma per dar corpo ed esaudire bisogni o esprimere desideri o intuizioni, grazie alle tecniche informatiche, analogiche e digitali, sono diventate quasi parte del DNA delle ultime generazioni<sup>12</sup>.

Secondo alcuni ciò ha come controparte il rischio di un immiserimento delle capacità riflessive e di quelle razionali-astrattive, come pure del senso delle distinzioni concettuali, delle componenti analitiche e della comprensione globale. Avremmo quasi una sorta di "mutazione antropologica": secondo altri andremmo dall' "homo sapiens" all' "homo videns"<sup>13</sup>. Parimenti l'alto grado della "simulazione" può far scambiare il virtuale con il reale<sup>14</sup>. Sicché molti giovani (e non giovani) rischiano di perdere anche il senso della realtà e del limite (soprattutto se risultassero troppo limitati i tempi delle relazioni concrete, dell'esperienza reale, della fatica del vivere insieme con gli altri).

Con l'avvento della digitalizzazione si è passati dai *mass media* ai *personal media*. (*personal computer*, cellulare, palmare, carta di credito, carta di identità digitalizzata, ecc.). Il moltiplicarsi delle offerte e dei canali mediatici, in particolare in internet, sta sviluppando nuovi stili di consumo e abitudini culturali, arricchendo le potenzialità e la creatività individuale e comunitaria sia di conoscenze che di competenze, ma pure accrescendo l'esposizione all'abuso, alla prevaricazione, alla dipendenza. Se permette di incontrarsi e di comunicare in maniera "soffice" e senza troppa implicazione soggettiva, rischia pure di far perdere tratti tipicamente umani quali l'attesa, la distanza, il tempo, il silenzio, la pausa, lo sguardo, il contatto faccia a faccia, la "frontalità" dell'incontro interpersonale diretto e il suo specifico calore emotivo, pur con tutte le difficoltà di viverlo. Se la velocità e l'accelerazione delle virtualità digitale stimola a stare al passo e gestire il cambiamento e l'innovazione e arricchisce le possibilità dell'incontro e dell'interscambio dei punti di vista delle prospettive culturali; se la facilità e la rapidità dell'accesso alle informazioni e alla conoscenza degli eventi possono essere una risorsa per uno sviluppo democratico di tutti, possono pure favorire una crescente omologazione nei pensieri e nei comportamenti. Lo stesso "nomadismo" virtuale, se è risorsa per un'apertura culturale, rischia di essere anche fonte di evitamento della collocazione storica, della radicazione identitaria, dell'appartenenza culturale e comunitaria<sup>15</sup>.

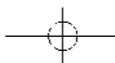
Pur non rinunciando ad un pizzico di utopia, un *Profilo* non dovrebbe tener conto di queste movenze dell'attuale condizione adolescenziale e giovanile, differente da quella che fu di Gentile o anche da quella dei difficili anni '70? Trovare i modi adatti di esprimerlo in un *Profilo*, non aiuterebbe a tradurre in

<sup>12</sup> D. DE KERCKHOVE, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1993.

<sup>13</sup> G. SARTORI, *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma/Bari 2000<sup>2</sup>.

<sup>14</sup> J. BAUDRILLARD, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano 1996.

<sup>15</sup> PASQUALETTI F. - C. NANNI, *New media e cultura digitale. Una sfida all'educazione*, "Orientamenti Pedagogici", 1 (2004), 9 - 35.





maniera operativa e più calibrata i compiti specifici che la scuola di oggi ha rispetto al passato?

Tenendo alto e indifferenziato il *Profilo* non si rischia di fabbricare “drop-out” non meno del passato? La cosa si accrescerebbe, a mio parere, se esso venisse inteso come profilo di “uscita”, come esito terminale (che scambia quasi “la” fine con “il” fine) e non piuttosto come orizzonte di percorso, prospettiva ideale con cui confrontarsi nel proprio e differenziato e personalissimo e, per altro verso, comune modo di apprendere e di diventare persona, cittadino, lavoratore (come la Costituzione vuole e promette ad ogni e a tutti i cittadini della Repubblica).

Non si doveva – come del resto allude il dettato dell’art. 1 comma 1 della Legge 53/2003, che pone 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, 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” – lavorare maggiormente lungo le polarità di comunanza /differenza personale e di evolutività/ impegno auto/etero educativo?

E più che pensare ad una “armonica ed integrale maturazione degli studenti e delle studentesse”, non era meglio e più semplice pensare ad un aiuto discreto per dare forma e dignità umana, di base e permanente, alla vita di ciascuno e di tutti, nel vivo dei contesti e dei processi storici in atto, essendo tendenzialmente aperti ad uno sviluppo storicamente sostenibile a vantaggio di tutti e ciascuno (come dovrebbe sempre aver autocoscienza chi opera educativamente, sia personalmente che istituzionalmente)?

## 2.2. L’offerta formativa del secondo ciclo

Rispetto a questo “laborioso” modo di diventare persone, cittadini, lavoratori, oggi, ci si chiede fino a che punto il sistema educativo di istruzione e di formazione potrà mai corrispondere?

Per parte sua lo schema di Decreto legislativo presenta il secondo ciclo del sistema educativo come luogo e momento in cui “si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale alla civiltà europea”.

Se si eccettua il termine “intellettuale”, che è un’aggiunta delle ultime bozze del Decreto<sup>16</sup> – ma che si può indirettamente riferire al *Profilo* e al punto a) dell’art. 2. comma 1 della Legge 53/2003, dove si assicura che “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurati a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali, ecc.” – il resto è una ripresa del punto b) dell’art. 2. comma 1 della Legge 53/2003 (dove però si parla di “comunità nazionale” e non di “collettività”).

Peraltro il testo della bozza del Decreto, nelle ultime versioni, precisa l’idea del “perseguire”, in luogo di quella della “promozione del conseguimento” che

<sup>16</sup> Non si trova ancora nella bozza del 17 gennaio 2005.





si trova nel dettato della Legge. Mi pare che con ciò si dà più attenzione all'impegno ad apprendere e al processo formativo nel suo prodursi e nel suo progressivo realizzarsi (e non solo alla sua risultanza finale, come sembra insinuare il testo della Legge).

Vorrei anche notare come la bozza del Decreto riproduca quella che a me pare veramente una prospettiva piuttosto angusta del livello di apertura esistenziale prospettata dalla Legge. Questa, nel punto a) dell'art.2, comma1, fa riferimento alle "dimensioni locali, nazionale ed europea" e nel punto b) parla di "appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea". Più in là non si va. Il mondo e l'umano non sembrano nei pensieri dei legislatori e decretatori. La cittadinanza plurale (o multipla, che dir si voglia), per cui si è cittadini del proprio Paese, della propria nazione, dell'Europa, ma anche cittadini del mondo, e si vive nella consonanza interiore e comportamentale con l'umanità intera, non trovano qui evidenziazione<sup>17</sup>. Ora, invece, tali attenzioni sembrano avere particolare rilevanza soprattutto nel momento della giovinezza che fa i conti circa la propria identità e relazionalità: sempre, ma soprattutto oggi, nell'era della globalizzazione<sup>18</sup>.

A voler essere giusti è da ammettere che qualcosa viene detto da chi o da coloro che hanno esteso le *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento* (= gli OSA), relativamente all'educazione alla convivenza civile: all'interno dell'educazione alla cittadinanza ci si riferisce, tra l'altro, alla legalità, ai diritti umani, ai processi di internazionalizzazione, globalizzazione, interdipendenza, alla multiculturalità e all'interculturalità<sup>19</sup>.

Così pure, poco più oltre, al comma 5 dello stesso art. 1, la bozza di Decreto pone come primo aspetto del "fine comune" dei percorsi liceali e dei percorsi di istruzione e formazione professionale, appunto, la promozione dell'educazione alla convivenza civile. Ad essa vengono collegati – rifacendosi con qualche aggiustamento e precisazione, soprattutto alla lettera g) del già citato comma 1 dell'art. 2 della Legge 53/2003 – "la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese".

Gli articoli 2 e 18 specificano le finalità particolari dei percorsi liceali e dei percorsi di istruzione e di formazione professionale. Nel primo caso si indica per lo studente una "una comprensione approfondita ed elevata dei temi – le

<sup>17</sup> Cfr. MONTICONE A., *Evoluzione del concetto di cittadinanza/appartenenza*, in C. DI AGRESTI (a cura di), *Cittadini del mondo. Educare alla mondialità*, Studium, Roma, 1999.

<sup>18</sup> SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001; NANNI C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza dentro e fuori della scuola*, "Orientamenti Pedagogici", 3 (2001), 407-421.

<sup>19</sup> Cfr. *Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile*, posti in fondo all'Allegato C/2 (= Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e Obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico), a cui si rimanda negli altri allegati.





bozze precedenti avevano “problemi” – legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai suoi fenomeni ed ai problemi che la investono, ed acquisisca la padronanza di conoscenze, capacità e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, e le competenze adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro”. Nel secondo caso si fa riferimento all’“esperienza reale e la riflessione sull’operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l’inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni”; e “competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche, [...] idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente”. Anche per l’istruzione e la formazione professionale si fa riferimento all’Insegnamento di religione cattolica.

### 2.3. La secondarietà di secondo grado

Un confronto con il Decreto legislativo n. 59/2004, attuativo del primo ciclo, mentre per un verso mostra la continuità, per altro verso evidenzia come e in che senso il secondo ciclo sia “il secondo grado in cui si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76”.

La secondarietà è una categoria non facile da determinare.

In psicologia si parla di socializzazione primaria e secondaria in connessione con la formazione della personalità di base e con l’identità personale. In antropologia culturale si parla di inculturazione primaria e secondaria in relazione al formarsi della cosiddetta “personalità modale” e dell’integrazione personale culturale.

A livello conoscitivo primarietà e secondarietà si possono comprendere come due modalità polari che si muovano tra globale, analitico, trasversale; tra ambito, disciplina, interdisciplinarietà; tra intuitivo, riflessivo, sistematizzante; tra operativo/esperienziale, intellettuale/emotivo, comprensivo/interpretativo; e come proponevano Piaget e Bruner, tra sensitività-motorietà, operatività concreta e pensiero formale, tra rappresentazione/linguaggio operativo, iconico, simbolico; e a livello dinamico-evolutivo, come insegna la psicoanalisi neo-freudiana (A. Freud e E. Erikson in particolare) tra prima infanzia, latenza, pubertà, adolescenza, prima giovinezza, giovinezza avanzata.

A livello scolastico, se nel primo ciclo si parla di secondaria di primo grado, il “secondo grado” del secondo ciclo fa pensare a un livello piuttosto terminale della secondarietà; e, quindi, a livello pedagogico, identificabile con l’indicazione a dare impulso educativo, a “perseguire” e imparare a “apprendere ad apprendere” in particolare il trasversale, l’interdisciplinare, il sistematizzante, l’interpretativo, il giudizio critico, formale e valutativo, l’attenzione all’identità personale e sociale, alla relazionalità intima, alla efficacia produttiva e all’inserimento nel sociale a tutti i livelli dell’esistenza individuale, di gruppo, comune, ecc.).





Sopra di sé, ha l'istruzione e la formazione tecnica superiore (= IFTS), l'università (a sua volta scandita in termini di base, di magisterialità, di alta specializzazione).

Pertanto, da questo punto di vista, sembra piuttosto una sovra-estimazione quanto si afferma e si pretende per il liceo classico, all'art. 5 dello schema di Decreto, dove si parla di "quadro culturale di alto livello" o di "solida formazione problematica e critica idonea a leggere la realtà nella sua dimensione sincronica e diacronica"; e dove si arriva ad affermare che esso offre "gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria".

In tal modo non si eccede il livello di percorso della secondaria di secondo grado? E non si configura tale liceo quasi come un "liceo-super", rispetto agli altri percorsi liceali? E in tal senso non si dà adito a una, magari non voluta, ma patente gerarchizzazione tra percorsi del secondo ciclo? Con quali effetti sull'idea della pari dignità dei percorsi?

### 3. PERCORSI, PERSONALIZZAZIONE, PARI DIGNITÀ

La lettura dello schema di Decreto, pur con gli ultimi aggiustamenti della bozza del 27 maggio 2005, sembra dar spago non solo ad un certo scarto tra principi generali della Legge 53/2003 e dettato dello schema di Decreto attuativo, ma anche, e specificamente, a mettere in forse la pari dignità di quelli che non si sono voluti chiamare "canali", ma "percorsi" di un unico sistema. Con l'idea di "percorso" non solo si supera una concezione meccanica e obbligata del processo apprenditivo e formativo, ma, grazie all'introduzione della principio dell'alternanza scuola-lavoro e del continuo richiamo alla possibilità di poter transitare dall'uno e l'altro sotto-sistema, si permette una flessibilità non immaginabile in passato e si dà la possibilità concreta alle persone di perseguire la prospettata formazione intellettuale, spirituale e morale, movendosi "tra" e beneficiando delle potenzialità formative di tale movimento dinamico e trans-azionale; e anzi avvalendosi per eventuali accrediti in caso di ripresa degli studi (per i quali si fa riferimento anche all'ambito di contratto di apprendistato).

A questo riguardo è interessante pedagogicamente anche la possibilità di accredito formativo, grazie a apposite convenzioni, per chi o per coloro che hanno svolto attività sportive (art. 1, comma 11).

Tale unitarietà e pari dignità è ribadita dallo schema di Decreto, rispettivamente all'art. 1, comma 1 e al comma 5 dello stesso lungo articolo 1; il richiamo all'alternanza è al comma 6, quello del passaggio e della ripresa degli studi ai commi 7 e 8.

Ma, come si è accennato, le indicazioni relative al liceo classico (art. 5) e al liceo tecnologico (art. 10) e al "dimagrimento" del percorso articolato dell'istruzione e formazione professionale (di gestione regionale e anch'essa di secondo grado, cioè a livello di qualifica e di diploma) sembrano ingenerare l'impressione di una gerarchizzazione dei percorsi: anzi di avere a che fare non con due, ma con tre sottosistemi: quello liceale, quello degli





istituti tecnici e quello dei centri di formazione professionale (e dei contratti di apprendistato): con il combinato intermedio della alternanza scuola-lavoro.

Infatti, del liceo tecnologico non solo si afferma che “approfondisce la cultura liceale attraverso il punto di vista della tecnologia” e che “fornisce allo studente le conoscenze, le competenze, le abilità e le capacità necessarie per comprendere le problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia e alle sue espressioni”. Ma si afferma che “assicura lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale e applicativa”, così come “la padronanza delle tecniche, dei processi tecnologici e delle metodologie di gestione relative” e “l’acquisizione di una perizia applicativa e pratica”.

Non si dà a tale liceo quasi un intrinseco carattere immediatamente pre-professionalizzante, con la sola differenza di riferimento diretto allo Stato e non alle Regioni? Ma in tal modo non si va oltre il carattere prevalente di “teoreticità” apprenditiva che si dice tipica dei licei (pur con tutte le connessioni e sporgenze operative intrinseche al rapporto teoria-prassi)? Non si supera il carattere di propedeuticità rispetto all’apprendimento universitario e a quello dell’istruzione e formazione tecnico-superiore?

In questo quadro è pure difficile non pensare che la scelta del percorso regionale dell’istruzione e formazione professionale – sia essa fatta all’inizio o nel corso del secondo ciclo – non venga percepita soggettivamente e non risulti oggettivamente come scelta di ripiego, di basso livello e non, invece, come una dignitosa forma di “crescita e valorizzazione della persona” grazie alla cultura operativa (o, come si diceva e ancora si dice, grazie alle valenze formative generali e specifiche della cultura del lavoro e delle professioni).

### 3.1. Dove è allora la novità della riforma?

A ben vedere, se il Decreto sembra allontanarsi dalla lettera e dallo spirito della Legge 53/2003, è pur vero che recensisce quella che è la storia e la vicenda della istruzione (e della formazione) dell’Italia dell’ultimo sessantennio repubblicano.

Come è stato rilevato<sup>29</sup>, nell’immaginario sociale e nella pratica istituzionale l’istruzione superiore ha presentato fondamentalmente due anime: una (= modello del Ginnasio/Liceo) che si attribuiva lo scopo di una formazione culturale umanistica generale, disinteressata, colta (e non semplicemente istruita), eticamente stimolata, propedeutica a professionalità idealmente alte e comunque di alto livello (medici, ingegneri, giudici, notai, avvocati, insegnanti delle medie e delle superiori), e quindi intrinsecamente “aristocratica” e “meritocratica”, per quanto aperta a tutte le classi sociali (e per questo aspetto popolar-democratico, la Costituzione dichiara che la Repubblica verrà in soccorso ai “capaci” e “meritevoli”).

<sup>29</sup> Cfr. MOSCATO M.T., *La nuova concezione dell’istruzione secondaria*, “Nuova Secondaria”, 2 (15.10.2004), 7-10. Di lei si potrà vedere anche: *La nuova scuola secondaria fra continuità e orientamento*, di prossima pubblicazione su “La Scuola e l’Uomo”, 2005, 8.





La seconda anima (= modello dell'Istituto tecnico), era fino a tempi recenti finalizzata ad una professionalità compiuta, "intermedia", immediatamente spendibile (periti, geometri, ragionieri, odontotecnici, maestri, ecc.) e tuttavia con pretese di cultura professionale specializzata, con forti basi teoriche (di quattro o cinque anni di scolarizzazione) e supportate dall'apprendimento di competenze operative specifiche di notevole spessore pragmatico. Il diploma conseguito riceveva riconoscimento non solo professionale ma anche di notevole prestigio sociale.

Ma, nell'ultimo trentennio, il canale degli Istituti professionali è venuto a costituire una terza anima (prima a ciclo triennale e poi normalmente di tre più due anni) molto vicina al tipo di studio e di esito professionale e sociale agli Istituti tecnici.

Di fatto le tre anime dell'istruzione secondaria superiore, come la si classificava, hanno dato luogo a un sistema "a canne d'organo", tendenzialmente rigido, canalizzato, difficilmente e raramente interscambiabile: non senza una sottesa gerarchizzazione ideale e valoriale interna o perlomeno con diversificati riconoscimenti sociali nei confronti dell'uno o dell'altro canale.

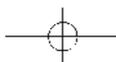
Fuori sistema rimaneva la formazione professionale regionalizzata, finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro e perciò riferita ultimamente al Ministero del Lavoro. Essa raramente riusciva a realizzare rientri nel sistema di istruzione, pure previsti dalla Legge quadro 845/1978 (che pure prevedeva l'integrazione tra formazione professionale e istruzione scolastica e che per questo dava largo spazio all'orientamento formativo-personale).

La Legge 53/2003, puntando al diritto-dovere di formazione fino al diciottesimo anno d'età o comunque fino al conseguimento di una qualificazione professionale (e cioè ad una dignitosa formazione personale per tutti e ciascuno), non solo ha ridato valore educativo-istruttivo alla formazione professionale (non riducendola più soltanto a preparazione prossima alla qualificazione e specializzazione professionale), ma l'ha intesa di pari dignità rispetto al sistema di istruzione liceale in ordine "alla crescita e alla valorizzazione della persona".

Sarebbe da vedere, anche a questo livello, se non persista una gerarchizzazione oggettiva tra chi - dopo un percorso "di durata almeno quadriennale", come lo schema di Decreto precisa all'art. 15, comma 5, definendo i LEP vale a dire i livelli essenziali delle prestazioni - si accontenterà della qualifica e continuerà la sua formazione personale nell'ambito della educazione permanente (o non farà più nulla di specificamente formativo) e chi, invece, opterà per il diploma ed eventualmente, dopo magari prenderà le vie dell'IFTS o quelle della formazione universitaria.

Indubbiamente il destino educativo del secondo ciclo dipende non solo dalla positiva continuità con il primo ciclo, ma anche con l'istruzione e la formazione superiore. E non si tratta solo di potenziare e rendere in concreto effettivo il percorso dell'IFTS, ma di mentalizzarlo per coloro che intraprendono il percorso dell'istruzione e formazione professionale. Si fa questo rilievo perché sarebbe da controllare se trova riscontro l'opinione che l'IFTS non sia solo molto ridotta in termini percentuali rispetto al percorso universitario,





ma che sia frequentata in gran parte da chi ha in precedenza praticato il percorso liceale, totalmente o dopo il quarto anno o da chi non ha trovato corrispondente ai suoi desideri i primi passi nell'università.

### 3.2. La via d'uscita della personalizzazione e dei piani di studio personalizzati

Se quanto si è detto è vero, verrebbe da dire che su questo punto lo schema di Decreto non vada molto più in là di una razionalizzazione e di un miglioramento dell'esistente; in ogni caso che debordi dal modello dei due percorsi e della possibilità di passaggi tra l'uno e l'altro (a parte il percorso "mosso" dell'alternanza scuola-lavoro).

A dire il vero, questo modo di procedere del Decreto sembrerebbe trovare conforto non solo in ragioni ideologiche o istituzionali, ma anche e proprio nella tradizionale differenziazione classica dell'agire: teorico, tecnico e poetico.

Meno sicuro, come si è già detto, è che si sia fatta salva la conclamata pari secondarietà culturale-formativa tra i vari percorsi.

Indubbiamente il discorso decretativo ha come suo primario obbligo di far salvi e anzi rendere ottimali gli esiti, i livelli essenziali dei percorsi e delle prestazioni. Forse per questo punta sulla formatività della cultura oggettiva (= quello degli strumenti culturali, delle strategie, dei metodi e delle iniziative didattiche, delle strutture e dei servizi, come si mette ben in luce nel *Profilo*, ma anche in vari passaggi del Decreto, come ad esempio negli artt. 3 e 12 per i percorsi liceali e negli artt. 15-21 per la istruzione e formazione professionale), piuttosto che sull'esperienza e la cultura soggettiva a cui ci si va formando in maniera differenziata, praticando il secondo ciclo.

In ogni caso, forse valeva la pena precisare e definire operazionalmente di più quella che viene indicata come "cultura liceale". Essa, peraltro, viene "approfondita" in modo specifico nei diversi percorsi liceali, indicati in rigorosa sequenza alfabetica: nella componente estetica nel liceo artistico (art. 4); dal punto di vista della civiltà classica nel liceo classico (art. 5); dal punto di vista economico-giuridico nel liceo economico (art. 6); dal punto di vista dei sistemi linguistici e culturali nel liceo linguistico (art. 7); dal punto di vista musicale e coreutico nel liceo musicale e coreutico (art. 8); dal nesso tra tradizione umanistica e scienza nel liceo scientifico (art. 9); attraverso il punto di vista della tecnologia nel liceo tecnologico (art. 10); dal punto di vista della conoscenza dei fenomeni legati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali nel liceo delle scienze umane (art. 11, che mette bene in risalto la valenza pedagogica di tale tipo di liceo). Forse conveniva pure avanzare una denominazione e una determinazione operativa equivalente anche per il percorso di istruzione e formazione professionale (cultura del lavoro? Cultura della produzione? Cultura delle professioni?).

Ma dall'*impasse* cui sembra andare a finire lo schema di decretazione, a mio parere, è possibile uscire solo portando fino alle ultime conseguenze il principio della personalizzazione (che pure è certamente uno dei punti d'onore





della presente riforma, a fronte dell'impostazione centralistico-esecutivistica dei programmi, ma anche rispetto a quella autonomistico-istituzionale dei curricula). Il quadro delle attività educative e didattiche prospettato all'art. 3, viene giustificato: "al fine di garantire l'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 3, comma 1); e "al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi"; e "al fine di razionalizzare e ampliare" la scelta degli studenti (art. 3, comma 2).

A suo modo, pur nelle infinite discussioni che esso comporterà, la definizione in termini annuali del monte ore permette possibilità maggiori di flessibilità e di modularità in vista di obiettivi di apprendimento trasversali e comprensivi, appunto più correlati con una secondarietà personalizzata dell'apprendere e del farsi persona, cittadino, lavoratore da parte degli adolescenti e dei giovani che frequentano il secondo ciclo.

Ora, quel che si vorrebbe insinuare è che solo la personalizzazione apprenditiva e formativa, voluta e sostenuta come prioritaria, pur nel rispetto dei vincoli istituzionali e nazionali, potrà vincere le oggettive "disparità" e gerarchizzazioni che di fatto o di diritto vengono rinfocolate o comunque connesse "sentimentalmente" con il dettato del Decreto applicativo.

Più che discettare di pari dignità, diventa prioritario il rendere effettivamente praticabili, con tutti gli aiuti e i supporti pedagogici, strutturali e istituzionali opportuni, le "pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali" (come recita l'art. 2, comma 1 della Legge 53/2003) per ciascuno e per tutti coloro che approfittano delle opportunità formative che la legislazione e la decretazione prospettano. Gli stessi percorsi oggettivi dovranno essere a servizio dei personalizzati percorsi dei soggetti che se ne servono per una loro formazione umana e professionale di base valida, efficiente ed efficace: o, come si dice in termini alla moda, ai fini del loro personale "successo formativo" (DPR 275/1999, art. 1, comma 2), al contempo personale e sociale, comune e differenziato.

#### **4. OLOGRAMMATICITÀ, LABORIALITÀ E CAMPUS**

Vorrei concludere queste riflessioni pedagogiche sul Decreto con un ultimo ordine di approfondimenti sugli aspetti pedagogico-metodologici.

##### **4.1. Nell'orizzonte della personalizzazione**

La personalizzazione per natura sua porta a una prospettiva concretamente "comprensiva" o, come è stato detto, "ologrammatica" dell'apprendere: cioè a una forte circolarità e organicità di quanto si va via via apprendendo (nozioni, conoscenze, abilità, competenze, saperi, atteggiamenti, capacità): in vista di una cultura che diventi *paidéia*, cioè fonte di significati e di senso per la vita delle persone e per lo sviluppo individuale e sociale. In tal senso l'apprendimento, per quanto specifico o addirittura specialistico o disciplinare esso possa essere, deve rimandare sempre ad una cultura generale, ad una





struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse, dando alimento ai “quattro pilastri” dell’educazione per il XXI secolo, di cui parla il rapporto Delors (= sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme con gli altri), in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita, di tutte le dimensioni della vita, in tutte le situazioni di vita.

Di più. La personalizzazione spinge al superamento del principio epistemologico e culturale che ha dominato la cultura moderna: quella della separazione e della specializzazione, sia a livello di discipline e ambiti culturali (si pensi alle famose “due” culture di C. Snow), sia a livello di ambiti personali tra sapere, fare, agire; sia a livello di vita personale tra razionalità, emotività, impulsività; sia a livello di vita civile tra laicità, religiosità, tra pubblico e privato; sia a livello formativo tra scuola e lavoro e impegno sociale; sia a livello mentale tra classificazione spartitoria e inquadramento globale e unitario. Si potrebbe continuare<sup>21</sup>.

Per parte sua lo schema di Decreto e la documentazione annessa, a cominciare dal PECUP, parlando degli strumenti culturali, invitano a una forte interconnessione tra discipline, iniziative interdisciplinari, educazione alla convivenza civile, laboratori espressivi e laboratori di recupero e di sviluppo degli approfondimenti (= i cosiddetti LARSA).

Per certo, la ricerca di un forte legame tra teoria e pratica, tra apprendimento intellettuale e apprendimento operativo (“*learning by doing*”), tra acquisizione personalizzata del patrimonio sociale di culturale e sviluppo della personale capacità di fare cultura, è un’altro dei punti pedagogici innovativi, fortemente voluti dalla riforma Moratti.

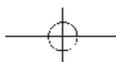
A questo proposito, possono essere significativi alcuni aggiustamenti delle ultime bozze, dove viene introdotto il termine comprensivo di “capacità”; e in particolare l’aggiunta della parola “competenza”, prima assente, nella bozza del 27 maggio 2005 (dove, pure, per il liceo tecnologico, all’art. 10, comma 4, viene introdotta la dizione “esperienze laboratoriali connesse agli insegnamenti caratterizzanti del triennio”).

Al limite si potrebbe insinuare che con l’accentuazione della laborialità nell’intero sistema educativo di istruzione e di formazione, e segnatamente nel secondo ciclo, si viene a privilegiare una teoria della mente e della conoscenza fortemente costruttiva e globalmente personale, che privilegia gli apprendimenti attivi, ermeneutici, ricomprensivi, ma anche creativi e proiettati all’operazione e all’azione, andando oltre la tradizionale teoria illuministica della razionalità unica, oggettivistica, scientifica, acquisitiva, e quasi solo riproduttiva<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Cfr. l’ormai classico saggio di WEIL S., *La prima radice*, Ed. Se, Milano, 1990.

<sup>22</sup> Cfr. MOSCARO M.T., *Teoria della conoscenza e teoria della mente nell’ottica della Riforma*, “Nuova Secondaria”, 3 (15. 11. 2004), 26-29; di lei si veda anche *Apprendimento e didattica laboratoriale*, “Nuova Secondaria”, 4 (15.12. 2004), 24-28; cfr. anche il citato saggio di FRABBONI F., *Il laboratorio*, soprattutto alle pp. 76-155.





#### 4.2. La pedagogicità del campus

Ma nel quadro di questa pedagogia e didattica della comprensione ologrammatica e della stretta coniugazione tra teoria e pratica e tra i due percorsi fondamentali del secondo ciclo, la novità più cospicua dello schema di Decreto è, senz'altro, l'indicazione della struttura polivalente del "campus". La proposta è apparsa solo nelle ultime bozze dello schema di Decreto attuativo. Nella bozza del 20 maggio 2005 era però limitata ai licei articolati in indirizzi (vale a dire ai licei artistico, economico e tecnologico). La bozza del 27 maggio corregge il testo estendendo la possibilità del campus a tutti i licei. Vale la pena riportare il testo, per fare poi qualche annotazione.

I percorsi dei licei, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, di cui all'articolo 2 comma 8, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato 'Campus'. Per la realizzazione delle finalità dell'intero sistema educativo e per l'attuazione di un forte legame con il mondo del lavoro, dell'economia e delle professioni, il Campus ha una struttura flessibile e organica, e fornisce differenti opportunità di istruzione e di formazione. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento allocati nel Campus possiede una propria identità ordinamentale e curricolare, e assume una durata e una graduazione corrispondenti alla tipologia e al compito (art. 1, comma 14).

Il testo non permette di pensare il *campus* come la "cittadella educativa", concretizzazione dell'ideale della società educante. Esso viene limitato all'ambito dell'istruzione e formazione secondaria di secondo grado e dell'educazione formale. Non sembra lasciare troppo spazio all'apertura e all'incontro con gli altri cicli del sistema educativo di istruzione e di formazione e con il mondo della formazione non formale (famiglie, gruppi, associazioni, circoli, università popolari, comunità di pratica lavorativa, sindacati, partiti, ecc.) e informale (comunità virtuali, *happening* di varia natura, mondo dello sport e dello spettacolo, ecc.). Al limite sembrerebbe non prevedere neppure azioni di IFTS o di educazione permanente, dei genitori, degli adulti.

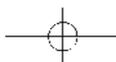
O ci si potrà rifare alle possibilità che vengono dall'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/1999)? O, magari, provando a considerare possibile e attuabile ciò che non è espressamente vietato?

Probabilmente, più che come luogo unico e determinato urbanisticamente sarà piuttosto, e più spesso, da pensare e da attuare in forma di rete.

Comunque, la proposta del *campus*, seppure può risultare di minore estensione pedagogico-didattica di quello che qualcuno prospettava<sup>23</sup>, resta certamente di notevole spessore pedagogico: sia per cogliere lo "spirito" generale sotteso all'impresa della riforma, vale a dire l'idea di un unico sistema educativo internamente articolato, sia, più direttamente, in quanto struttura di supporto per effettivi e interessanti percorsi personalizzati per studenti e studentesse liceali che intendano operare una loro formazione effettivamente "integrata", tra studio e mondo del lavoro, dell'economia, delle professioni (cui – ad iniziative partecipate con successo – non possono magari essere negati

<sup>23</sup> Cfr. il citato articolo di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo?...* soprattutto le pp. 297-308.





eventuali sbocchi professionali, mediante opportuni accordi con il sistema regionale dell'istruzione e della formazione professionale).

## 5. CONCLUSIONE

Come si è accennato, c'è chi paventa che alcune distanziazioni dello schema di Decreto dalla Legge 53/2003, come pure un certo favore accordato dallo schema di Decreto al percorso liceale in genere, e ad alcuni dei suoi percorsi specifici in particolare (vedi liceo classico e liceo tecnologico), non solo snaturerebbero la portata innovativa e ideale della riforma Moratti, ma darebbero ansa a rappresentazioni sociali – del resto già ben radicate nei giovani e nelle loro famiglie (e più largamente in grossa parte dell'opinione pubblica) – e a gerarchizzazioni ideali di percorsi istruttivi e formativi di “serie A, B, C, C1 e C2” per dirla in termini calcistici.

Le opposizioni politiche alla riforma Moratti evocano il ritorno a scenari istruttivi e formativi degli anni '50.

Eppure – a meno di una assoluta deficienza nell'instaurazione di quanto è indicato nella bozza di Decreto – il dare piena forza e cittadinanza alla personalizzazione, unendola all'idea del percorso, non può non essere considerata una interessante “*chance*” formativa soprattutto per le generazioni adolescenziali e giovanili attuali: chiamati a assumere in prima persona la “cura” della propria e comune educazione, istruzione, formazione professionale (non restando succubi del consumismo formativo, e non sprecando occasioni di crescita, disattendendo aspirazioni personali e interessi sociali di autorealizzazione); avendo a disposizione una offerta formativa abbastanza variegata, differenziata e aperta all'integrazione (e oltretutto possibile di iniziative innovative e alternative personali, sotto la veste dei LARSA); di non essere fissati in nessun momento nelle scelte di percorso fatte; di poter percorrere senza gravi conseguenze le vie dello studio e del vivo rapporto con il mondo del lavoro e dell'impegno civile (magari usufruendo di percorsi di alternanza scuola-lavoro, o anche riprendendo studi e formazione interrotti, senza perdere quanto acquisito anzi potendo far opportunamente accreditare esperienze lavorative o sociali nel frattempo fatte).

In una società del cambiamento e della innovazione accelerata, della complessità e della globalizzazione, non mi sembra poco.



## Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti didattici

PELLEREY MICHELE<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Una lettura sufficientemente puntuale della bozza di schema di decreto legislativo<sup>2</sup> relativo al secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione dal punto di vista didattico implicherebbe una conoscenza dettagliata degli allegati riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento previsti per il sistema dei licei e il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo di istruzione e formazione. Di quest'ultimo si ha una bozza alla quale si può fare riferimento. Per delinearne alcuni aspetti dell'impianto didattico si può ricorrere, almeno parzialmente, agli allegati al decreto legislativo relativo al primo ciclo. È vero che nel caso del sistema di istruzione e formazione professionale esiste una particolare competenza delle Regioni e Province autonome in materia, ma, a causa dell'unitarietà del sistema educativo e delle esigenze poste dalle previste transizioni, molte delle disposizioni dirette verso il sistema dei licei avranno inevitabilmente una notevole risonanza in quello dell'istruzione e formazione professionale. In genere, la bozza di decreto, per superare le citate competenze delle Regioni e Province autonome, si limita nel caso del sistema dell'istruzione e formazione professionale a definire, con una certa puntigliosità, quelli che sono stati definiti i "livelli essenziali delle prestazioni", rimandando molte specificazioni alla Conferenza unificata o alla Conferenza Stato Regioni.

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Facoltà di Scienze dell'Educazione.

<sup>2</sup> Ci si riferisce alla bozza di Decreto legislativo denominato "Schema di decreto legislativo concernente le linee generali ed i livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2005, n. 53" del 3 maggio 2005.



Riferendosi, dunque, all'impianto prefigurato per il primo ciclo e che, per la necessaria continuità formativa, con tutta probabilità verrà ripreso per il secondo ciclo, non si può non rilevare che spesso ci si addentra in questioni di squisita natura didattica, come metodi di insegnamento e di valutazione, che ben difficilmente si possono considerare di competenza di una normativa nazionale a carattere legislativo. Qualche volta si ha la sensazione che si voglia prospettare per legge un compiuto quadro pedagogico-didattico, che scende talora in dettagli a nostro avviso propri di responsabilità diverse. Da ciò spesso possono derivare contraddizioni sul piano applicativo. Non si capisce, a esempio, perché si prospetti nelle recenti disposizioni una modulistica di documentazione pubblica degli esiti scolastici lasciata alla decisione locale, mentre si prescrivono nei minimi particolari modalità di raccolta di documentazioni a fini valutativi e orientativi, che in gran parte devono rimanere interni all'attività formativa.

Si giunge nelle indicazioni nazionali, il cui valore giuridico-normativo si presta a qualche ambiguità<sup>3</sup>, a una prescrizione esasperatamente analitica di ciò che il docente deve tener presente nel suo insegnamento, mentre si trascura di indicare quali obiettivi formativi portino a una qualche convergenza di risultati ai vari livelli dell'intero sistema educativo. La logica sottesa sembra essere quella di una prescrizione degli obiettivi specifici di apprendimento a livello di prestazioni del servizio educativo, mentre i risultati in termini di apprendimento sono considerati sotto il profilo dello sviluppo di competenze individuali, di loro natura diversificate, e lasciati alla responsabilità dei docenti e delle singole istituzioni educative e formative<sup>4</sup>.

Certo, nelle competenze individuali giocano normalmente un ruolo essenziale anche le conoscenze e abilità insegnate, ma di loro natura esse emergono come risultato generale di tutte le esperienze di apprendimento, sia che queste abbiano luogo, come oggi si usa dire, in contesti formali, sia non formali e informali. Ciò può favorire una valutazione in qualche modo non coordinata tra quanto l'istituzione educativa promuove e l'influsso esterno, sia esso positivo o negativo. Non credo sufficiente a dare un riferimento adeguato all'azione educativa scolastica quello che è stato definito profilo educativo, culturale e professionale di fine ciclo, data la sua genericità e onnicomprensivi-

<sup>3</sup> Il testo della Legge 53 a cui fare riferimento è il seguente: "Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede: a) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline; b) alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici; c) alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici".

<sup>4</sup> Quanto al concetto di competenza si può leggere la prima parte del volume di M. PELLERAY, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004. La concezione lì espressa è abbastanza diversa da quella sviluppata da G. BERTAGNA in *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.





vità<sup>5</sup>. Anche se esso si presenta certamente come un riferimento assai elaborato e utile a impostare l'azione educativa e culturale dell'istituzione scolastica e di quella professionale. Da questo approccio nasce anche l'ambigua operazione messa in atto dal sistema di valutazione nazionale, che sembra doversi attestare più su una rilevazione di conoscenze e abilità, che di competenze individuali, come, invece, sarebbe dovuto essere stante l'impostazione pedagogica assunta. In fin dei conti la qualità del sistema educativo si dovrebbe misurare, sempre secondo tale approccio, sulla qualità e sul livello delle competenze individuali sviluppate. La contraddizione emerge ancora più chiaramente quando si consideri la necessità di definire sul piano sociale e professionale gli standard formativi utili a un riconoscimento dei titoli e diplomi.

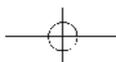
Detto questo, mi limiterò a una lettura del Capo III della bozza di schema quale è possibile scorrere nella sua versione disponibile all'inizio del mese di maggio 2005. Mi concentrerò su alcuni aspetti peculiari riguardanti l'azione di insegnamento: privilegerò, cioè, un'attenzione per la dimensione didattica dell'impianto. I punti particolari presi in considerazione sono: a) il quadro delle discipline di insegnamento e delle esperienze professionali indicato e la prospettiva di una loro declinazione secondo conoscenze, abilità e competenze; b) la questione cruciale all'interno di tutto l'impianto della unitarietà del sistema e quindi della possibilità di passaggio da una filiera formativa a un'altra durante l'intero percorso e le modalità di accompagnamento previste e/o necessarie; c) i problemi strettamente connessi della personalizzazione dei percorsi e della presenza di una funzione tutoriale e orientante, nonché della costruzione di una documentazione che possa coerentemente collegarsi sia con il *portfolio* delle competenze individuali, sia con il libretto formativo del cittadino.

## 2. I CONTENUTI FORMATIVI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

I contenuti formativi del secondo ciclo sia per il sistema dei licei, sia per quello dell'istruzione e formazione professionale dovrebbero essere letti nel quadro di una declinazione per singole filiere del profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo. Questo profilo, infatti, è comune a tutto il sistema educativo ed è diretto a garantire una prospettiva comune per l'azione formativa sia delle istituzioni, sia degli insegnanti. A esso si riferisce il primo comma dell'art. 15, citandolo come allegato A. La sua assunzione viene col-

<sup>5</sup> A fini esemplificativi riporto quanto riferito alla matematica. Occorre ricordare che si tratta della conclusione di un percorso formativo durato 11-12 anni: "Conoscere criticamente concetti matematici e operare con essi in modo tale da essere in grado di porre e risolvere problemi relativamente sia agli aspetti strutturali della disciplina sia alle sue diverse applicazioni. Comprendere il ruolo che il linguaggio matematico ricopre in quanto strumento essenziale per descrivere, comunicare, formalizzare, dominare i campi del sapere scientifico e tecnologico ai quali la matematica è applicata. Comprendere il procedimento di modellizzazione che porta alla costruzione degli strumenti matematici, inquadrandolo nel più generale processo di conoscenza e razionalizzazione della realtà perseguito nel secondo ciclo".





legata alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono caratterizzare i percorsi offerti da Regioni e Province autonome per un loro riconoscimento a livello nazionale ed europeo.

Il testo circolante del profilo, un testo assai elaborato, si presenta come una *paideia* della scuola, istituzione che assume con estrema chiarezza finalità squisitamente educative su una vasta molteplicità di piani. D'altra parte, nel testo della bozza di decreto legislativo si richiama quanto affermato nella legge 53 e cioè che nel secondo ciclo: "sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea" (art. 1, 3). Non meraviglia quindi che si riscontrino nel Profilo indicazioni di questo tipo: "Avvertire la differenza tra il bene e il male ed orientarsi di conseguenza nelle scelte della vita e dei comportamenti sociali e civili. Cogliere la dimensione morale di ogni scelta, interrogandosi sulle conseguenze delle proprie azioni, e avere la costanza di portare a termine gli impegni assunti. Avere coscienza che è proprio dell'uomo dare significato alla propria vita e costruire una visione integrata delle situazioni e dei problemi di cui si è protagonisti"<sup>6</sup>.

L'art. 18, comma 1 b) prende l'avvio dal richiamo dell'art. 1 comma 5, che afferma: *"I percorsi liceali e quelli di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione sono di pari dignità e perseguono il fine comune di promuovere l'educazione alla convivenza civile, la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche lo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese, secondo il profilo educativo, culturale e professionale di cui all'allegato A. Essi assicurano gli strumenti indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Essi, inoltre, perseguono le finalità e gli obiettivi specifici indicati ai Capi II e III"*.

Sulla base di questo dettato si precisano le competenze da acquisire da parte degli studenti nel corso dell'attività di apprendimento: competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche, destinando a tal fine quote dell'orario complessivo obbligatorio idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente, nonché di competenze professionali mirate in relazione al livello del titolo a cui si riferiscono. Esso nel suo complesso indica con chiarezza che, se quanto alla parte professionalizzante specifici profili professionali possono essere articolati secondo i fabbisogni del territorio, le

<sup>6</sup> Nelle leggi di riforma scolastica inglese del 1944 e del 1988 si riscontra una dizione simile quanto a finalità fondamentali della scuola. Un'analisi delle possibili interpretazioni di un'educazione spirituale e morale nella scuola si può trovare in alcuni miei scritti: PELLERAY M., *Educare, Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1991; Id. *Educazione spirituale, educazione religiosa ed educazione morale*, "Orientamenti Pedagogici", 3 (2000), 556-561; Id., *Spiritualità e educazione*, "Orientamenti Pedagogici", 1 (2002), 39-54.



figure professionali di riferimento devono essere definite mediante accordi in sede di Conferenza unificata e decretate dal Presidente della Repubblica. Quanto alla definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze sopra ricordate, occorre fare ricorso ad Accordi in sede di Conferenza Stato-Regioni "ai fini della spendibilità nazionale ed europea dei titoli e qualifiche conseguiti all'esito dei percorsi".

Tale articolo è fondamentale dal punto di vista dell'impianto formativo, perché vincola l'azione di insegnamento alla costruzione di uno spazio di apprendimento che porti allo sviluppo di competenze ben definite disciplinarmente. Di per sé la dizione del testo non fa obbligo di attivare insegnamenti disciplinari distinti, né può a questo proposito fornire un quadro orario distribuito per discipline, stante la competenza esclusiva delle Regioni e Province autonome in merito, tuttavia impone un'attenzione specifica per lo sviluppo di tali competenze disciplinari e per una loro valutazione e certificazione accurata. Da un punto di vista didattico tali competenze potrebbero essere acquisite anche in contesti di attività di apprendimento di natura interdisciplinare e in stretto dialogo con esperienze di carattere più professionale, ma occorre che si dedichi loro una cura formativa del tutto puntuale e che esse possano emergere adeguatamente nella consapevolezza degli studenti.

Va, infine, evidenziato che l'unitarietà del sistema educativo implica anche che la formazione professionale includa nel suo piano dell'offerta formativa: "l'insegnamento della religione cattolica come previsto dall'Accordo che apporta modifiche al Concordato lateranense e al relativo protocollo addizionale, reso esecutivo con legge 25 marzo 1985, n. 121, e dalle conseguenti intese, e delle attività fisiche e motorie". Infatti, nella tradizione propria delle azioni formative dirette al conseguimento delle qualifiche professionali ci si era orientati più sul versante "formazione al lavoro" (anche perché inizialmente prevaleva il ruolo del Ministero del Lavoro su quello dell'Istruzione), che su quello più generale previsto dall'impianto di tutto il sistema scolastico.

In realtà nelle attività di formazione professionale di competenza regionale ben difficilmente veniva finanziato l'insegnamento della religione cattolica, secondo la normativa vigente, e quello dell'educazione fisica, ora ridenominato "insegnamento delle attività fisiche e motorie". Ciò, invece, era ed è presente nell'impianto della Provincia Autonoma di Trento. D'altra parte, in alcune esperienze di integrazione tra istruzione e formazione professionale, la parte scolastica aveva talora obiettato ai fini del riconoscimento dei crediti formativi, nei passaggi tra formazione professionale e istruzione professionale o tecnica, proprio la carenza di un esplicito e formale insegnamento di queste due discipline.

### **3. L'UNITARIETÀ DEL SISTEMA E LE POSSIBILI TRANSIZIONI ALL'INTERNO DELLE SUE ARTICOLAZIONI**

Il primo comma dell'art. 1 insiste sull'unitarietà del secondo ciclo affermando che: "Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazio-



ne è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale. Esso è il secondo segmento in cui si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all'istruzione e formazione". Questo principio porta facilmente alla conseguenza della possibilità per gli studenti di passare da una filiera all'altra del sistema dei licei come di quello dell'istruzione e formazione professionale, ma anche dallo stesso sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione professionale e viceversa. A questo proposito viene esplicitato nel settimo comma che: "Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione assicurano ed assistono, anche associandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all'interno di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa. A tali fini le predette istituzioni adottano apposite iniziative didattiche, per consentire l'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta".

Tuttavia tale possibilità viene regolamentata dal comma decimo: "Le corrispondenze e modalità di riconoscimento tra i crediti acquisiti nei percorsi liceali e i crediti acquisiti nei percorsi di istruzione e formazione professionale ai fini dei passaggi dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e formazione professionale e viceversa sono definite mediante accordi in sede di Conferenza Stato-Regioni, recepiti con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali". Ciò comunque deve essere fatto sulla base di quanto disposto dal precedente comma ottavo: "La frequenza, con esito positivo, di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui al comma 7. Le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione riconoscono inoltre, con specifiche certificazioni di competenza, le esercitazioni pratiche, le esperienze formative, i tirocini di cui all'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196 e gli stage realizzati in Italia e all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi. Ai fini di quanto previsto nel presente comma sono validi anche i crediti formativi acquisiti e le esperienze maturate sul lavoro, nell'ambito del contratto di apprendistato di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276".

Speciale evidenza ha poi un particolare tipo di valorizzazione degli studi precedenti per quanto riguarda il sistema dei licei: "Coloro che chiedano di rientrare nei percorsi liceali e che abbiano superato l'esame conclusivo del primo ciclo tanti anni prima quanti ne occorrono per il corso normale degli studi liceali possono essere ammessi a classi successive alla prima previa valutazione delle conoscenze, abilità e competenze possedute, comunque acquisite, da parte di apposite commissioni costituite presso le istituzioni del sistema dei licei, anche collegate in rete tra di loro. Ai fini di tale valutazione le commissioni tengono conto dei crediti acquisiti, debitamente documentati, e possono sottoporre i richiedenti ad eventuali prove per l'accertamento delle conoscenze, abilità e competenze necessarie per la proficua prosecuzione



degli studi. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono stabilite le modalità di costituzione e funzionamento delle commissioni. Alle valutazioni di cui al presente comma si provvede dopo l'effettuazione degli scrutini" (art. 13, 6).

L'abbondante citazione di testi tutti riferiti a problematiche connesse con le transizioni interne al sistema unitario e anche verso di esso dall'esterno, citazioni che potrebbero essere ancora incrementate, mette già in luce da una parte la novità, ma dall'altra anche la complessità e difficoltà di trovare modalità valide ed efficaci di realizzazione. In questa sede non mi soffermo sugli aspetti burocratici implicati e sulle esigenze procedurali che tentano di superare la consolidata tradizione degli esami di ammissione a una qualsiasi classe di diversa filiera del sistema scolastico da parte di coloro che non provengono per promozione dalla classe precedente della stessa filiera. Per comprendere meglio queste problematiche ci si può a esempio riferire all'Ordinanza ministeriale del MIUR n. 87 del 3 dicembre 2004. Qui mi soffermo sugli aspetti didattici implicati.

Si è spesso citata come metodologia appropriata per seguire gli studenti nelle possibili transizioni l'attivazione di specifici laboratori denominati **LARSA** (Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti). A parte la denominazione, che non sembra presente in alcuna delle fonti normative ufficiali<sup>7</sup>, occorre individuare modalità attente di accompagnamento. La decennale esperienza trentina avviata con i Protocolli di intesa tra la Provincia Autonoma di Trento e l'allora Ministero dell'istruzione pubblica ha messo in luce alcuni passi che rendono più solido e affidabile il processo stesso.

In primo luogo occorre che si individuino nel corso del primo periodo scolastico dell'anno (in genere il primo quadrimestre) gli studenti che aspirano a tali transizioni e ne possiedono le competenze e disposizioni di base. Negli scrutini di metà anno si deve fare un primo bilancio orientativo e indicare i possibili percorsi istruttivi e/o formativi di destinazione, interessando in questo le famiglie. In seguito a ciò, si prende contatto con l'istituto di destinazione interessato in maniera da favorire un dialogo attento tra l'istituzione di partenza e quella di arrivo circa le eventuali integrazioni e consolidamenti da promuovere nel corso della seconda parte dell'anno. In questo potrebbero essere coinvolti gli stessi docenti dell'istituzione di destinazione. Lo strumento principe per favorire l'incontro tra lo studente e i docenti dell'istituzione di arrivo è il *portfolio*, oggi denominato delle competenze individuali. Esso dovrebbe evidenziare il percorso culturale e professionale seguito; le conoscenze, abilità e competenze acquisite; le eventuali carenze esistenti e le integrazioni da sviluppare, le motivazioni che sottendono le prospettive di transizione, ecc. Secondo la normativa vigente, il dirigente dell'istituzione di destinazione nomina una commissione per esaminare e certificare la competenze e i crediti sulla base dei quali decidere il tipo e livello di percorso istruttivo o formativo al quale lo studente è ammesso. Nella Provincia di Trento la commissione è composta pari-

<sup>7</sup> Si parla genericamente nel testo della bozza di "interventi [...] per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti" (art. 16, 1, b).

teticamente da docenti delle due istituzioni, quella di partenza e quella di arrivo. Lo studente che abbia ottenuto una valutazione positiva alla fine dell'anno e un giudizio di orientamento coerente con le sue aspirazioni è invitato a un colloquio con la commissione per presentare se stesso, le proprie aspirazioni, motivazioni e competenze sulla base proprio della documentazione raccolta nel *portfolio*. A partire, poi, dalla documentazione proposta e dagli esiti del colloquio, viene definito dalla commissione il passaggio (tipologia dell'istituzione e classe) e indicate le eventuali integrazioni ulteriori da sviluppare da parte dell'istituzione di arrivo. Quest'ultima si impegna nell'accompagnare adeguatamente lo studente a inserirsi positivamente nella nuova esperienza formativa.

#### **4. LA PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI E LA FUNZIONE TUTORIALE E DI ORIENTAMENTO**

Quanto precedentemente richiamato porta immediatamente a considerare il problema delle azioni di personalizzazione e di orientamento che devono essere presenti con continuità all'interno delle diverse realtà formative sia del sistema dei licei, sia di quello dell'istruzione e formazione professionale. Per quanto riguarda il sistema dell'istruzione e formazione professionale è necessario citare due passaggi che esplicitano come livelli essenziali dell'offerta formativa:

- 1) "la personalizzazione, per fornire allo studente, attraverso l'esperienza reale e la riflessione sull'operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l'inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni" (art. 18, 1, a);
- 2) "l'adozione di interventi di orientamento e tutorato, anche per favorire la continuità del processo di apprendimento nei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, nell'università o nell'alta formazione artistica e musicale nonché per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti dello studente" (art. 16, 1, b).

Il processo di personalizzazione quale è prefigurato dalla Legge e dai Decreti applicativi si attua attraverso attività strutturate, denominate unità di apprendimento, che sulla base di conoscenze e abilità esplicitamente insegnate promuovono la loro attivazione e coordinamento in competenze personalmente possedute. Queste competenze, secondo l'impianto concettuale esplicitato, ben difficilmente possono essere definite in maniera uniforme per tutti, in quanto esse emergono dall'insieme delle esperienze soggettivamente vissute sia nel contesto scolastico, sia in quello non scolastico (culturale, sociale e partecipativo ad attività sportive, di volontariato, lavorative, ecc.). La stessa sollecitazione a integrare nei percorsi formativi "la realizzazione di tirocini formativi ed esperienze in alternanza, in relazione alle figure professionali caratterizzanti i percorsi formativi" (art. 16, 1, d) porta a una differenziazione di ricadute formative quanto a competenze effettivamente sviluppate.



Tutto questo può essere riletto in due opposte prospettive. La prima, meno valida e significativa in termini educativi, evoca la soggettività e l'interesse individuale come elemento principe di riferimento in questo percorso di personalizzazione dello sviluppo delle competenze<sup>8</sup>. La seconda, a mio avviso più pregnante dal punto di vista pedagogico, implica il rapporto con un educatore che ascolti, solleciti, guidi nella scelta delle esperienze, delle iniziative, delle attività di valorizzazione delle conoscenze e abilità acquisite nel contesto scolastico e non scolastico, al fine di prospettare e consolidare un proprio progetto di vita professionale, sociale e personale. È in quest'ultima prospettiva che si colloca la sollecitazione a rendere effettivamente presente l'azione orientativa e tutoriale nel contesto formativo. Essa può essere svolta dagli stessi docenti, assegnando a ciascuno di essi un numero ridotto di studenti. Dall'esperienza svolta in alcune istituzioni educative si è potuto constatare che l'accompagnamento personale è certamente essenziale per soggetti che manifestano elemento di disagio e/o di disorientamento; esso è comunque desiderato e valutato positivamente da tutti, con riscontri significativi sul piano dello sviluppo personale<sup>9</sup>. Il suggerimento di additare un numero ristretto di studenti ai vari docenti tiene conto sia delle esigenze di tempo che l'assolvimento di tale funzione comporta, sia il loro coinvolgimento nelle problematiche più generali che i loro discenti presentano. La personalizzazione assume dunque due facce: quella del processo di apprendimento, e quella della relazione educativa instaurata. Tutto ciò ha una rilevanza peculiare quando si consideri la dimensione orientativa dell'azione educativa.

In questo contesto può essere chiarito ulteriormente il ruolo del *portfolio*, anche in relazione al libretto formativo del cittadino. Negli anni successivi all'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000<sup>10</sup> si erano avute varie sperimentazioni assai interessanti, che probabilmente dovrebbero essere riprese al fine di definire con più chiarezza quella specie di supplemento alla pagella e al diploma che, in analogia a quanto ormai previsto a livello universitario, consente di rileggere più in profondità il percorso formativo e i suoi risultati sul piano individuale, rispetto a quanto sviluppato dalle varie istituzioni educative nelle quali lo studente è passato.

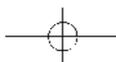
Il Decreto legislativo del 10 settembre 2003 n. 276, la cosiddetta Legge Biagi, parla del Libretto formativo del cittadino all'art. 2 punto i) in questi termini: il libretto formativo del cittadino è il "libretto personale del lavoratore definito, ai sensi dell'accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000, di concerto tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata

<sup>8</sup> Una discussione in proposito è richiamata da BERTAGNA G. nel già citato volume *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.

<sup>9</sup> PELLERÉY M., *Competenze individuali e portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004, 216-220.

<sup>10</sup> "Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate".





Stato-Regioni e sentite le parti sociali, in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle Regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate". Sembra che da esso vengano escluse le competenze acquisite durante i percorsi formativi formali. L'interpretazione operativa dei regolamenti applicativi certamente fornirà elementi di integrazione tra il *Libretto formativo del cittadino* e il *Portfolio delle competenze individuali*. In effetti, la concezione di competenza da assumere nel contesto educativo del secondo ciclo permette un agevole collegamento tra i due documenti, in quanto le competenze individuali sono il risultato di tutte le esperienze di apprendimento, sia che esse siano state sviluppate in contesti formativi formali, sia in contesti non formali e informali. Ciò è del tutto evidente quando si considerino in particolare le cosiddette competenze trasversali, oggi spesso definite competenze chiave<sup>11</sup>.

## 5. CONCLUSIONE

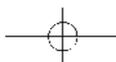
Riprendendo le considerazioni avanzate nell'introduzione, si può rilevare che la parte della bozza di decreto legislativo relativa al sistema di istruzione e formazione professionale cerca di accentuare quelli che dalla norma costituzionale sono definiti i livelli essenziali delle prestazioni, sia sul piano dei contenuti formativi, sia su quello dell'organizzazione formativa, sia, talora, anche sul piano più propriamente metodologico. Vengono demandate alla Conferenza unificata e alla Conferenza Stato-Regioni le definizioni più puntuali dei vari aspetti connessi con i percorsi formativi. È una scelta che permette di varare il Decreto anche in assenza di accordi specifici con le Regioni e Province autonome.

Dal punto di vista delle ricadute sul versante dell'attuale sistema della formazione professionale si deve notare la forte incidenza che attraverso tale decreto si può avere sulla sua didattica. Ciò viene infatti fortemente sollecitato dalla sua integrazione nel sistema educativo unitario e dalla flessibilità prospettata all'interno di tale sistema: le transizioni rese possibili, come si è reso evidente dall'Accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2005 relativo agli standard formativi minimi relativi alle competenze di base, sollecitano l'adozione di modalità organizzative dell'impianto formativo, che portano facilmente a insegnamenti disciplinari distinti, analoghi a quelli scolastici, con evidenti possibili effetti negativi sul piano della formazione del cittadino-lavoratore.

Si può giungere così a una trasposizione di concezioni e metodi di insegnamento delle varie discipline che ne assumono un carattere chiuso e ari-

<sup>11</sup> A questo proposito si può leggere il capitolo ottavo di PELLERAY M., *Competenze individuali e portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004.





stocratico, poco aperto alle applicazioni e a cogliere nel mondo delle esperienze pratiche e professionali la radice di una loro motivazione e valorizzazione personale. La carenza di strumenti didattici (manuali, testi, eserciziari) specificamente concepiti e redatti per questo ambito formativo accentua, poi, la tendenza a una scolasticizzazione negativa del loro impianto contenutistico e metodologico. Le recenti indagini sui risultati dell'insegnamento della lingua nazionale, della matematica e delle scienze nei quindicenni dei Paesi dell'OCSE (Progetti Pisa 2000 e Pisa 2003) hanno messo in luce il divario crescente tra nazioni che facilitano processi formativi aperti alla realtà sociale e professionale e nazioni nelle quali i processi educativi rimangono legati a forme di insegnamento disciplinare autosufficienti. L'Italia ha manifestato in questo ambito una drammatica arretratezza.

Il settore della formazione professionale si trova di fronte a una sfida assai rilevante, che forse può essere affrontata validamente ed efficacemente se si assume seriamente e intelligentemente la prospettiva ormai da tutti accettata dello sviluppo di effettive competenze sia disciplinari, sia professionali e pratiche. Un concetto adeguato di competenza, infatti, permette di coniugare un'acquisizione significativa, stabile e fruibile di conoscenze e abilità disciplinari con una loro valorizzazione sul piano della crescita professionale e civile nelle due direzioni: la prima, partendo dai compiti che ne sollecitano lo sviluppo; la seconda, consolidando le basi culturali e teoriche che permettono di inquadrarli e portarli a termine. La prima prospettiva può favorire la percezione di senso e di valore di molte acquisizioni di ordine teorico e/o operativo; la seconda, l'organizzazione interna del sapere, che fa da sfondo alla comprensione e risoluzione delle varie problematiche tecnico-pratiche e sociali.



# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa

NICOLI DARIO

## 1. TENSIONI SOCIALI E CULTURALI DELLA SOCIETÀ COMPLESSA

L'idea di globalizzazione ha veicolato la speranza di abbattere qualunque ostacolo all'accesso alle risorse disponibili da parte di ogni singolo individuo. In realtà, l'indebolimento degli assetti della modernità societaria comporta, dal punto di vista delle condizioni di vita individuali e dell'accesso alle risorse necessarie alla vita sociale, una minore garanzia di equità e di protezione.

La lunga fase di crescita e stabilità che ha caratterizzato il secondo dopoguerra, resa possibile dall'affermazione del modello fordista-welfarista e dalla sua capacità di garantire una crescente inclusività, pare esaurita. Nei Paesi capitalistici la quota di popolazione che ha la possibilità di accesso ad un livello crescente di benessere e a un affidabile sistema di garanzie contro i principali rischi sociali è ormai in diminuzione. Di conseguenza, a partire dall'inizio degli anni '90, in tutte le società avanzate si è registrato un aumento del livello delle disuguaglianze, una certa polarizzazione nella distribuzione della ricchezza, la diffusione di un clima sociale dominato dall'ansia e dalla paura.

Uno degli spunti più interessanti circa la categoria di *globalizzazione* riguarda la ridefinizione del *rapporto spazio-tempo* che ha luogo nelle società avanzate. La globalizzazione viene cioè concepita come un effetto della compressione del tempo e dello spazio che modifica alla radice le forme stesse della vita sociale, comportando intensificazione dei flussi di comunicazione, accelerazione dei flussi di capitali, merci e persone, ibridazione tra culture e stili di vita. Secondo Giddens (1992) la tarda modernità si caratterizza per lo "sradicamento delle attività sociali dalla particolarità dei contesti di presenza".



La globalizzazione conduce nel nostro contesto ad un fenomeno nuovo, che non appare ancora pienamente compreso: la progressiva *individualizzazione*, e la contemporanea diffusione di sentimenti di paura che ne derivano per i singoli. Secondo Zygmunt Baumann (2002), le società in cui viviamo sono sempre più caratterizzate da apatia politica, declino dell'uomo pubblico, ricerca affannosa di comunità, scomparsa della vecchia arte di costruire e mantenere legami sociali, paura dell'abbandono, culto disperato del corpo. Le nostre angosce personali sono vissute in modo privatistico, ma presentano una natura fondamentale sociale ed in questa prospettiva vanno comprese ed affrontate.

La conseguenza di ciò sta nella *perdita di riferimenti* ed in un clima di vita quotidiana caratterizzato dalla continua *pressione psicologica* costituita dal fatto che gli ambiti dell'esperienza sono in gran parte esposti ad una continua "costruttività" sociale e meno definiti da modi di vita scanditi tradizionalmente.

Dal punto di vista *demografico* la globalizzazione ridisegna le fasi del ciclo di vita familiare nella loro scansione temporale, mutandone le caratteristiche. L'evoluzione delle diverse componenti della dinamica demografica ha avuto per effetto una semplificazione della famiglia, con una riduzione della compresenza delle generazioni al suo interno. Al contempo, la sempre più lunga durata della vita ha reso possibile la sovrapposizione di generazioni sempre più distanti tra di loro, con una modificazione dei ruoli rivestiti da ciascuno dei componenti.

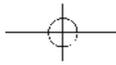
Le generazioni più anziane, che hanno avuto figli in età relativamente giovane, si trovano a rivestire il ruolo di genitori anche oltre l'uscita dei figli dalla famiglia, per durate impensabili fino a qualche decennio fa. Si tratta di un'esperienza che, a meno di imprevedibili cambiamenti nell'intensità e nella cadenza della fecondità, non si riproporrà per le generazioni attuali che posticipano la nascita del primo figlio.

Contemporaneamente, la vita quotidiana della famiglia si fa pesante a causa della gravosità degli impegni che impongono una forte pressione economica e psicologica dalla quale non raramente si ritiene di poter uscire con la rottura del legame sperando in una nuova esperienza più appagante.

Dal punto di vista *economico* vi è una estensione dei mercati dei beni e dei servizi: la competizione globale richiede alle imprese una strategia internazionale, ma comporta anche ristrutturazioni aziendali e tagli occupazionali. Il modello di sviluppo italiano basato sulla piccola e piccolissima impresa innovativa, collocata entro un distretto industriale, comincia a mostrare i suoi limiti a fronte di una competizione globale basata sulla velocità dell'innovazione – dove rilevante è il ruolo della ricerca & sviluppo – e sulla costruzione di reti in grado di agire nel contesto planetario. Ciò pone in crisi una prospettiva economica basata sull'intensità del lavoro e poco sull'investimento in sapere e risorse umane.

Accanto a ciò, si scorge un fenomeno di polarizzazione sociale circa l'accesso alla ricchezza, che comporta l'ampliamento della fascia della povertà dove ai vecchi poveri si sommano i nuovi.





Dal punto di vista del *territorio* si realizza uno spostamento della popolazione entro i grandi centri urbani e lungo i grandi assi di comunicazione che diventano così "città lineari". Accanto a ciò si nota l'abbandono dei territori montani ed in parte collinari e il venir meno della cura del territorio sviluppata spontaneamente dalla popolazione. La frammentazione dei nuclei familiari sempre più piccoli e l'ampliamento dei bisogni comporta una maggiore necessità di spazi e di mezzi di trasporto; ciò induce ad una continua cementificazione del territorio (ma pure al recupero dei centri storici) e ad un intasamento delle vie di comunicazione che oramai non conosce tregua in quasi nessuna fascia oraria del giorno e della notte.

Dal punto di vista della *cultura* emerge una nuova espressione culturale – che possiamo definire "relativistica" – data da un intreccio tra razionalità tecnica ed irrazionalità circa il senso della vita ed il suo destino. Questo miscuglio culturale convive in forme curiose che evidenziano veri e propri stati di scissione della coscienza che partecipa da un lato al processo di evoluzione basato sul mero criterio della possibilità e dell'interesse, ma dall'altro vive l'inquietudine dell'esistenza e ricerca una qualche forma di relazione con entità che appaiono al di là dell'ordine incerto e instabile delle cose. Cresce inoltre la "dotazione culturale" necessaria per sviluppare i diritti di cittadinanza, mentre la cultura diventa a sua volta una risorsa economica tanto da generare una sorta di "industria culturale" che interessa i campi del benessere, della comunicazione, della fantasia, dell'evasione, come pure della formazione.

La vita quotidiana dell'uomo contemporaneo, tenuto conto dei caratteri sociali sopra ricordati, presenta di conseguenza le seguenti caratteristiche:

- *Sradicamento e vulnerabilità*: la rottura dei legami con la tradizionale modalità di organizzazione dell'esistenza comporta un senso di sradicamento che si accompagna alla pretesa di libertà, mentre in realtà sono sempre maggiori le situazioni di vulnerabilità che interessano le persone nelle varie esperienze che compongono la loro vita (in particolare, in un quadro culturale soggettivistico, risulta intollerabile la percezione del limite, del dolore, del male, della morte).
- *Mancanza di punti di riferimento*: l'uomo contemporaneo, dopo aver reciso come fosse un gesto di liberazione i diversi legami di terra, di cultura e di sangue, soffre per l'assenza di punti di riferimento su cui appoggiarsi al fine di trovare finalmente un'esperienza non stressante perché non soggetta allo sforzo normale della vita quotidiana.
- *Elementi di disgregazione e di disordine*: l'ordine sociale conosciuto viene meno creando una de-istituzionalizzazione che deriva innanzitutto dal venir meno della evidenza dei valori etici che sottostavano alle istituzioni conosciute. Accanto a ciò, sorgono nuove condotte che possono anche essere intese come creazione di nuove forme istituzionali della vita. Ma rimane sullo sfondo il paradosso tra richiesta di maggiore libertà individuale e nel contempo esigenza di maggiore controllo sociale circa la proprietà, il territorio ed in genere la sicurezza.



La realtà sociale nella quale siamo inseriti disegna, pertanto, un quadro che tende a complicare il compito educativo a causa della concorrenza di due fattori problematici: l'assenza di un profilo etico condiviso e la crisi istituzionale. L'indebolimento della visione etica specie europea richiama le analisi sulle tendenze relativistiche della cultura del nostro tempo, una prospettiva che tende a giustificare il disordine e la decadenza piuttosto che a fornire una visione capace di suscitare energie creative e innovative nel campo sociale. La crisi della figura istituzionale si configura come perdita di consistenza dell'autorità derivata dalla mancanza di una chiara visione delle mete da perseguire e dei valori su cui spendersi ed inoltre dalla prevalenza nelle istituzioni pubbliche di condotte che perseguono gli interessi di gruppi e corporazioni piuttosto che il soddisfacimento del bene collettivo. A ben guardare, questo stato di cose disegna una vera e propria *crisi societaria* che risulta tale non solo per la rilevanza delle sfide che dobbiamo fronteggiare, ma riceve ulteriore spinta problematica dalla perdita di fiducia e dalla caduta di riferimenti in grado di mobilitare le risorse verso il superamento dell'attuale stato delle cose. Si tratta pertanto di una vera e propria *crisi morale* che rende perlomeno problematico il compito educativo se questo si colloca entro il quadro esistente, in cui viene data voce e credibilità a tutte le forze che contrastano *qualsiasi* disegno riformatore.

## **2. IL NUOVO COMPITO EDUCATIVO E LA NECESSITÀ DI UN DECISO RINNOVAMENTO PEDAGOGICO**

L'Unione Europea (UE) ha elaborato in un primo tempo una interpretazione più che ottimistica di questa nuova realtà sociale, in coerenza con la prospettiva di "società perfetta" molto diffusa negli ambiti europei. Nasce in questo quadro l'idea della "*società cognitiva*", ovvero la possibilità di avvio di una nuova epoca nella quale si possa realizzare il sogno della universalità dei diritti della nuova cittadinanza, verso una democrazia sostanziale ed una qualità della vita accessibile a tutti. In tal modo l'Europa ha delineato per se stessa una sfida di grande valore civile, su scala planetaria, un obiettivo strategico di grandi ambizioni centrato su competitività, crescita economica e coesione sociale. Essa declina tale prospettiva entro cinque formule che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative non solo italiana, ma anche dei vari Paesi membri della UE in tema di educazione e politiche del lavoro:

- l'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita
- la centralità dei diritti civili e sociali dei cittadini, nessuno escluso
- la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata
- la rilevanza dell'istruzione e formazione professionale
- la centralità dell'esperienza reale nei processi di apprendimento.

Ma la verifica circa la realizzabilità degli obiettivi posti ha fatto emergere sempre più un quadro di criticità e resistenze che incontrano le politiche in



questo ambito. Esse si scontrano con la caduta progressiva della qualità dei sistemi educativi, la perdita di rilevanza sostanziale dei titoli di studio, la persistenza di pratiche pedagogiche centrate sulla didattica disciplinare e disattenta alla realtà dei destinatari ed alla connessione tra saperi e contesto di vita. Si propone in modo forte la problematica dell'obsolescenza delle competenze personali e dell'analfabetismo di ritorno, fenomeni che erano assenti dalle riflessioni che hanno generato i sistemi educativi così come oggi li conosciamo.

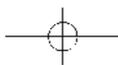
La ricerca IARD del 2002 – basata su un campione rappresentativo di giovani – pone in evidenza come solo 26 giovani su cento siano “soddisfatti” della scuola che frequentano, mentre il gruppo maggiore (29%) è costituito dai “polemici” che evidenziano un giudizio fortemente negativo circa le capacità degli insegnanti e la validità in genere della scuola. Al secondo posto (27%) vi sono coloro che si sentono “esclusi” dalla scuola e dalla cultura che questa può fornire, sia a causa dell'insuccesso e della dispersione, sia – se possiedono un diploma – in riferimento allo scarso valore di questo. Vi sono poi i “frustrati” (17%) che esprimono un'assenza di fiducia verso i docenti e la scuola (Buzzi - Cavalli - De Lillo, 2002). Di fronte ad un quadro così desolante della principale indagine che si svolge nel nostro Paese sulla condizione giovanile, colpisce l'indifferenza con cui è stata accolta e la persistenza del dibattito sulle necessità del personale della scuola piuttosto che sulle caratteristiche e sui giudizi degli studenti.

Va inoltre segnalato un fenomeno inedito, ovvero una sorta di “resistenza all'apprendimento” da parte di una quota di popolazione (che alcune ricerche indicano almeno nel 12% dei giovani) che – al contrario del passato – può usufruire di servizi educativi, ma non trae da essi i benefici attesi risultando per questo emarginata nel contesto civile e sociale. Ciò segnala una debolezza dei dispositivi educativi basati sull'idea del recupero cognitivo e richiede nuovi modelli di tipo destrutturato che promuovano il potenziale presente in questi giovani disegnando percorsi gradualmente di integrazione sociale partendo dall'idea di lavoro desiderato e creando le occasioni per un esercizio formativo di compiti reali nei contesti organizzativi.

Questo fenomeno trova una parziale spiegazione nella cosiddetta “affettivizzazione della scuola”, ovvero nel fatto che, venuto meno uno stile di vita di classe basato sul timore, l'ambiente scolastico è divenuto un palcoscenico sul quale i giovani mettono in scena la loro esistenza, senza dimenticare nulla – anche in termini di disagio – di ciò che vivono, con conseguenze frustranti su una classe docente che vive spesso l'emotività come un ostacolo all'insegnamento (Maggiolini - Pietropoli Charmet, 2004, 192). Accanto a ciò, aumentano i fenomeni di sregolatezza tra i giovani a scuola che riflettono in modo rilevante la stratificazione esistente tra scuole ad alto, medio o scarso successo degli studi, da cui emerge l'importanza del rispetto delle regole ed in definitiva dell'atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte (Carugati - Selleri, 2001, 222).

Ancora, le prospettive fin troppo utopistiche del “multiculturalismo” lasciano il campo ad una visione più realistica della gravità dei problemi edu-





cativi e sociali connessi alla presenza nei territori e nelle classi scolastiche di quote sempre maggiori e variegate di ragazzi appartenenti a culture ed etnie differenti tra di loro (Fischer, 2003, 99-103).

Infine, la problematica del personale docente risulta sempre più accentuata tanto da generare una sorta di sofferenza sociale con cui occorre fare i conti, e che diversi Stati europei indicano come causa di una crescente caduta di vocazionalità verso le professioni educative. Si tratta di un ceto sociale che esprime da sempre una forte tensione per i modelli culturali e pedagogici tradizionali, mentre le innovazioni didattiche che si sono alternate non sembrano aver saputo disegnare un profilo autenticamente culturale del processo educativo, avendo forse accentuato eccessivamente le funzioni di ascolto, accoglienza e promozione rispetto alla scelta dei contenuti ed al rigore dello studio.

È questo un quadro che risulta particolarmente problematico e che mette in crisi prospettive superficialmente ottimistiche anche nella direzione della semplice necessità di dotare l'intera popolazione di un bagaglio culturale minimo necessario ad affrontare i compiti della società complessa e nel contempo di favorire l'integrazione sociale degli individui e dei gruppi. Tutto ciò sottopone a critica il modo ordinario di fare scuola, e disegna un percorso di forte rinnovamento pedagogico basato sui seguenti criteri:

- 1) La centralità del cittadino e dei nuovi diritti civili e sociali propone anche una nuova prospettiva all'educazione che viene resa con il termine *personalizzazione*; questo indica da un lato la necessità di riferire il processo di apprendimento alle reali potenzialità del singolo, piuttosto che a standard freddi ed omologanti; inoltre segnala l'urgenza di coniugare l'eguaglianza civile e politica dei cittadini con il rispetto dei loro particolari legami storici e religiosi. In questo senso, i sistemi educativi sono investiti – a fronte dei processi di differenziazione sociale – di un compito di integrazione di tipo nuovo, che miri a delineare una nuova cultura di cittadinanza in grado di sostenere un'identità comune (comunitaria) nel rispetto delle diversità culturali.
- 2) Il tema della *competitività* assegna all'Europa nel nuovo scenario del mercato mondiale globalizzato un ruolo privilegiato nell'innovazione, nella ricerca applicata, nelle infrastrutture e nei supporti tecnologici, ma anche nella produzione di beni e servizi a forte valore di senso nella prospettiva del benessere, fino alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale. Nelle riflessioni di economisti e sociologi emerge su questo punto una sorta di "imperativo tecnologico" che non pare peraltro in grado di trasformarsi in un ideale condiviso, se è vero che le giovani generazioni sembrano disdegnare nelle scelte degli studi le opzioni scientifiche e tecnologiche, preferendo indirizzi che enfatizzano le dimensioni della comunicazione e della qualità della vita anche se ciò delinea una forte incertezza circa le opportunità occupazionali reali.
- 3) Risulta sempre più rilevante, di contro, il *ruolo dell'istruzione e formazione professionale* non intesa come mero addestramento, ma in quanto leva





privilegiata per una politica di reale integrazione sociale che interessa in parte tutti i cittadini poiché mira alla dotazione di competenze esercitabili nel contesto civile e sociale. Non pare quindi più sostenibile nel sistema educativo la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L'istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresentano unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituiscono esse stesse vie di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale. Ma permane nella popolazione – ed è questo un fenomeno molto accentuato nel nostro Paese – un riflesso condizionato teso a gerarchizzare i percorsi formativi secondo un pregiudizio idealistico che fa coincidere la cultura con le discipline umanistiche e al più scientifiche. Ciò risulta particolarmente presente nel ceto docente che riflette perlopiù una formazione tipica di un'epoca dove la cultura era considerata un bene privilegiato e quindi selettivo.

- 4) Risulta al contrario più feconda la prospettiva che pone la *centralità dell'esperienza reale* nei processi di apprendimento. 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 dotare l'alunno di 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). Se le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza, occorre costruire il processo di apprendimento su compiti reali che stimolino gli allievi a ricercare soluzioni ai problemi posti sapendo mobilitare le capacità, conoscenze e abilità pertinenti in vista di un prodotto reale di valore, di cui andare orgogliosi. 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.



### 3. IL QUADRO ATTUALE DEL RAPPORTO TRA DOMANDA ED OFFERTA

La persistenza ed anzi l'accentuazione delle problematiche dell'apprendimento conferma di nuovo la necessità di un disegno riformatore che, sulla base dei criteri condivisi in sede di UE, superi l'attuale assetto classista della scuola che raggiunge un successo solo là dove la persona è dotata di adeguato "capitale sociale", mentre due terzi dei giovani appartenenti alla classe più deprivata dal punto di vista culturale e sociale non riescono ad accedere ad un livello culturale più elevato. Inoltre, si conferma la necessità di un rinnovamento pedagogico che valorizzi la didattica attiva ed i laboratori basati sul principio della soluzione dei problemi e sulla interdisciplinarietà, ed integri teoria e pratica valorizzando la valenza educativa, culturale e professionale del contesto territoriale.

Non nascondiamo peraltro che tali fattori emblematici non possono essere compresi unicamente sul piano strutturale e metodologico, ma trovano la loro piena giustificazione entro un quadro etico-culturale che fa dell'educazione il valore e nel contempo il criterio ed il motore fondamentale dell'intera opera educativa posta in atto. Ciò significa che la risorsa chiave dell'innovazione pedagogica sta nella considerazione prioritaria del bene della persona di cui ci si assume in carico la scoperta e la valorizzazione dei talenti.

Ma colpisce nelle scelte dei giovani e delle loro famiglie la seguente polarità:

- nell'ambito dei *percorsi lunghi*, i giovani sembrano premiare l'offerta liceale piuttosto che quella tecnica e professionale;
- i *nuovi percorsi triennali (ed ora quadriennali)* di istruzione e formazione professionale mostrano anch'essi un buon successo, tanto che le risorse previste si sono mostrate gravemente insufficienti a far fronte ad una domanda che tuttora rimane inevasa pur in assenza di una vera azione di *marketing* sociale.

Il quadro dei monitoraggi dei percorsi sperimentali mostra già una serie di fattori positivi in ordine alla valenza di una proposta che intende sviluppare insieme un nuovo percorso di pari dignità, un rinnovamento metodologico ed una *partnership* più matura con i soggetti del contesto territoriale.

Vi è un'assonanza tra questa situazione e quella della scelta degli studi universitari, dove si riscontra una indisponibilità dei giovani a frequentare percorsi di matrice scientifica e tecnologica di lunga durata, preferendo per i percorsi lunghi l'ambito non scientifico, mentre vengono privilegiate tra le scelte professionalizzanti quelle che consentono l'ingresso più veloce nel mercato del lavoro.

La consapevolezza circa i problemi evidenziati impone la necessità di una politica educativa di largo respiro, che esca dalle strettoie di un dibattito che fatica a liberarsi dal provincialismo e dagli slogan ideologici, per confrontarsi con la varietà e la vastità delle sfide e delle opportunità che si propongono e che richiedono un coraggio riformatore per dare all'Italia un sistema educativo valido e veramente di qualità.



#### 4. IL QUADRO DEL SISTEMA EMERGENTE DAI DECRETI ATTUATIVI

La struttura e l'articolato della Legge 53/03 rivela la consapevolezza dei problemi posti e delinea una prospettiva di intervento apprezzabile, visto anche il consenso ottenuto in sede dell'UE. Il quadro di sistema tracciato nella Legge 53/2003 si sta chiarendo nelle sue condizioni attuative, ponendo al centro dell'attenzione alcuni temi su cui è necessario riflettere adeguatamente, come specificato:

- 1) il decreto sul "diritto/dovere ad almeno 12 anni di istruzione o formazione" chiarisce il fatto che esso rappresenta una nuova fattispecie giuridica-progettuale nel senso di "diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere" che ridefinisce ed amplia l'obbligo scolastico di cui all'art. 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo di cui all'art. 68 della Legge 144/99 (art. 1, comma 3). Esso assume la stessa *valenza obbligante* dell'obbligo scolastico essendo un dovere sociale (art. 1, comma 6), e quindi sottoposto alle sanzioni previste dalle norme previgenti (art. 5, comma 3), riferita al periodo di 12 anni di studi.
- 2) Il diritto-dovere nel secondo ciclo si qualifica *in riferimento alle mete del profilo educativo, culturale e professionale*, comuni ai diversi percorsi, così come indicato nella bozza di Decreto sul secondo ciclo che fa di questo elemento uno dei livelli essenziali delle prestazioni degli organismi formativi. Il secondo ciclo degli studi appare pertanto come un *sistema di offerta pluralistico* nel quale operano diversi soggetti (istituzioni scolastiche e istituzioni formative accreditate dalle Regioni – art. 1, comma 3), che concorrono al fornire ai destinatari, giovani e famiglie, titolari della scelta, percorsi differenti, tutti coerenti con i livelli essenziali delle prestazioni previsti dal Decreto sul secondo ciclo e riguardanti i seguenti aspetti: caratteristiche dell'offerta formativa, orario minimo annuale, percorsi formativi, requisiti dei docenti, valutazione e certificazione delle competenze, strutture e relativi servizi.
- 3) La comparsa del pluralismo dell'offerta (peraltro già introdotta, sia pure in una versione più debole, dalla Legge 196/97 in ordine all'obbligo formativo), disegna un quadro nel quale si collocano *tre soggetti* entro un disegno che deve necessariamente armonizzarsi:
  - l'organismo erogativo che definisce in modo autonomo il piano dell'offerta formativa,
  - la famiglia che sceglie l'opzione tra quelle possibili, quindi senza un condizionamento preconstituito,
  - l'ente locale (Regione e Provincia) che è chiamata a garantire la pluralità dell'offerta di cui al punto precedente e a sviluppare una funzione di governo e di regolazione del contesto locale in base ai criteri di coerenza con i progetti di vita e di lavoro dei destinatari e delle loro famiglie, di razionalità, di coerenza con le dinamiche dello sviluppo locale.
- 4) Dal punto di vista attuativo, come solitamente accade, il Decreto sul diritto-dovere indica un *approccio graduale* riferendosi in prima istanza ai primi due





anni dei percorsi, in modo da proseguire successivamente fino al completamento del diritto-dovere. Vengono pienamente legittimati i *percorsi sperimentali* di istruzione e formazione professionale che in tal modo proseguono e diventano una delle componenti del sistema di offerta.

- 5) L'introduzione della soluzione dei *poli o campus* nella bozza di Decreto del secondo ciclo indica la possibilità di un approccio non polverizzato, bensì associativo, alla creazione di un sistema di offerta nel quale non vi è un obbligo da parte di una specifica istituzione a "sposare" una particolare offerta formativa, ma si creano possibilità di intesa e di convergenza che possono mettere in luce il ruolo di governo e regolazione territoriale del sistema. La tematica dei *campus* non fa che affermare la presenza di un principio inedito per il nostro sistema formativo, ovvero la distinzione tra "istituzioni" e "percorsi formativi". Tale differenza consente da un lato alle diverse istituzioni di aprire più percorsi, sia del sistema liceale sia del sistema di istruzione e formazione professionale, e nel contempo rende possibile un'opera di coordinamento in vista dell'elaborazione del *piano dell'offerta formativa territoriale*, il più possibile coerente con le varie necessità e le opportunità. Il fatto che la norma abbia per oggetto i percorsi, rappresenta un indubbio strumento di flessibilità e di modificabilità alla luce del ruolo della Regione e delle Province che debbono governare e regolare un sistema che rispetti il diritto alla scelta e il dovere alla partecipazione, e che nel contempo finalizzi l'offerta verso gli effettivi poli e livelli di sviluppo che caratterizzano il territorio di riferimento.
- 6) Sul piano metodologico, la rilevanza nel disegno di riforma del *percorso formativo* pone al centro dell'azione educativa il cammino reale di ogni singola persona non pensata individualmente, ma entro una rete di relazioni che prevedono una varietà di aggregazioni: accanto al gruppo classe troviamo così il gruppo di livello ed il gruppo elettivo o di interesse, senza dimenticare le necessarie attività individualizzate (orientamento, *stage*, autoformazione). Il percorso rappresenta la cifra metodologica ed organizzativa di un modello pedagogico che ridisegna il modo di utilizzo delle risorse (umane, contestuali, spazio-temporali) in funzione del successo formativo di ogni singolo destinatario.

## 5. IL SISTEMA DI OFFERTA

Chiarita la natura del sistema che si va configurando, ovvero avente i caratteri di un disegno di struttura che si ritiene capace di promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare 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 (art. 1, comma 1), e identificato in ciò il *criterio-guida* dell'intera programma-



zione, ulteriormente sintetizzato nell'espressione "successo formativo", occorre precisare i mezzi che vengono previsti a tale scopo.

Il sistema di offerta risulta di conseguenza articolato in due livelli:

- 1) le opzioni di fondo dotate di terminalità, ovvero caratterizzate dalla finalizzazione verso un titolo di studio (qualifica/diploma IFP, diploma di Stato),
- 2) le soluzioni organizzative e metodologiche che si muovono nell'ambito dell'autonomia degli organismi erogativi.

Le **opzioni di fondo** sono due:

- i *percorsi liceali*, distinti in generalisti e di indirizzo. Si ricorda che, al termine del quarto anno, è possibile passare ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore,
- i *percorsi di istruzione e formazione professionale* distinti (nell'ambito del diritto-dovere) in triennali e quadriennali, oltre che – dopo i quindici anni di età – in apprendistato.

Le **soluzioni organizzative e metodologiche** prevedono:

- *l'alternanza formativa*,
- *piani di intervento* per l'orientamento, la prevenzione ed il recupero degli abbandoni.

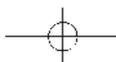
Circa *l'integrazione dei percorsi*, questa risulta un'opzione propria delle soluzioni organizzative e metodologiche, cui possono essere aggiunte anche altre, purché sia garantita l'autonomia degli organismi e la libertà di scelta dei destinatari e delle loro famiglie.

Questo quadro chiarisce che una soluzione come quella del *biennio come modello di sistema*, sia nella versione unica sia in quella unitaria, non trova fondamento nell'attuale disegno, trattandosi in realtà di un'opzione organizzativa e metodologica (in quanto biennio non presenta alcuna finalità peculiare, ma è una semplice scansione temporale) a disposizione degli organismi in relazione alle necessità ed alle opportunità che via via si possono incontrare.

Naturalmente esistono anche altre opzioni ulteriori rispetto a quelle del diritto-dovere, e precisamente:

- i *percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore*,
- *l'anno di riallineamento* (quinto) per la preparazione all'esame di Stato al fine dell'accesso all'Università,
- i *percorsi di alta formazione* (vera e propria "università delle professioni"),
- i *percorsi di specializzazione*,
- i *percorsi di formazione continua e permanente*.

Appare quindi apprezzabile la presenza di un *maggiore ventaglio di opportunità formative* – di pari dignità e tra di loro equivalenti ai fini del perseguimento



delle mete proprie del PECUP ovvero del diritto-dovere di istruzione e formazione – che si propongono al giovane specie dopo la conclusione del primo ciclo degli studi, e che consentono potenzialmente una maggiore corrispondenza con le differenti caratteristiche cognitive, ma anche sociali dello stesso. 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 rinchiusi 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.

## 6. CAMPUS E POLI FORMATIVI

La flessibilità rappresenta la prospettiva di ogni strategia di servizio che intenda accompagnare i mutamenti piuttosto che tentare di ingabbiarli entro schemi rigidi. Occorre un sistema di offerta che consenta effettivamente a tutti di trovare entro una varietà di opportunità di pari dignità le migliori risposte alle proprie esigenze. Ciò vale per l'intera offerta formativa, ed in particolar modo per quella di natura professionalizzante. Il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche ed alle opportunità del contesto. Per questo motivo è necessario qualificare l'autonomia delle istituzioni formative e allo stesso tempo delineare una *governance* territoriale dei sistemi che riconosca la responsabilità degli enti locali nella delimitazione di un'offerta formativa essenziale, di qualità, coerente con i livelli essenziali delle prestazioni previsti al fine di garantire i diritti civili e sociali dei cittadini su tutto il territorio nazionale.

Il sistema educativo appare oggi – anche nelle sue migliori esperienze – ancora eccessivamente rigido e autoreferenziale per la parte scolastica e, all'opposto, eccessivamente incerto e variabile per la parte formativa. Occorre correggere questo dualismo, dando vita ad una norma che garantisca il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti a tutela dei diritti civili e sociali dei cittadini.

Contemporaneamente, le istituzioni formative debbono misurarsi con il valore effettivo della propria azione a favore delle diverse categorie di beneficiari, e sulla base di questo accettare una valutazione alla quale consegua una selettiva distribuzione di risorse.

La legittima presenza nel sistema educativo di una varietà di organismi (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche della nuova prospettiva delle politiche sociali, 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 paritaria, entro parametri predefiniti.

La necessità di dare vita a reti di organismi deve legarsi con la consapevolezza dei livelli inaccettabili di criticità del sistema formativo e di quello delle politiche del lavoro così come oggi è configurato:

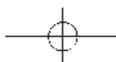
- a) la difficoltà a consentire una formazione culturale più elevata all’insieme della popolazione
- b) la difficoltà a garantire il successo formativo alla popolazione iscritta nei percorsi di istruzione ed universitari
- c) la difficoltà connessa agli apprendimenti specie per le aree formative critiche (matematica, cultura scientifica, linguaggi)
- d) la difficoltà relativa al rapporto tra studio ed attività professionale.

Tutto ciò delinea una mappa dei fabbisogni degli adolescenti e dei giovani, della popolazione adulta, ma pure degli operatori, che stimola una forte innovazione metodologica sul piano sia didattico sia organizzativo che sappia contribuire all’innalzamento delle *performance* del sistema elevando il successo formativo delle persone.

Tali fabbisogni sono così definiti:

- 1) dal punto di vista *degli operatori*:
  - necessità di un sistema di rilevazione dell’esistente che sappia individuare i fenomeni di criticità, specie in riferimento alle aree formative critiche su cui si addensa maggiormente l’insuccesso degli apprendimenti ed anche alle transizioni più rilevanti (da percorso a percorso, verso il lavoro, verso l’università) in rapporto alle possibili iniziative di intervento;
  - esigenza di opportunità di formazione dei formatori che sappiano svolgersi in forma concreta ovvero in riferimento ai casi reali di intervento;
  - esigenza di un modello di accompagnamento e valutazione che operi in modo da consentire maggiore consapevolezza e suggerire misure di intervento agli operatori stessi;
  - necessità di un luogo anche virtuale cui fare riferimento per l’informazione, l’aggiornamento, le relazioni con soggetti vari in modo da creare comunità di pratiche che operino anche in forma autonoma.
- 2) dal punto di vista *degli utenti*:
  - bisogno di un servizio di accompagnamento che sappia individuare in modo preventivo le criticità dei percorsi formativi specie per ciò che concerne le aree critiche dell’apprendimento;





- esigenza di un supporto nei momenti di transizione in riferimento ai passaggi, agli inserimenti lavorativi ed alla continuazione dei percorsi di studi;
- necessità di una reale personalizzazione dei percorsi tesa a valorizzarne le potenzialità per trasformarle in vere e proprie competenze spendibili nei vari ambiti in cui si realizza la loro personalità.

La strategia di rete consiste in questo senso nella promozione di un'intesa significativa e a carattere volontario – a vari livelli di implicazione: primari e secondari – tra soggetti diversi (enti di formazione, scuole, istituti di ricerca, servizi per il lavoro) al fine di innalzare il livello qualitativo dell'offerta formativa, specie in rapporto ai punti critici dei percorsi formativi e di inserimento lavorativo, e in relazione alle mete di eccellenza per la competitività del sistema sociale ed economico locale.

#### **7. ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E VALENZA EDUCATIVA DELLA SOCIETÀ CIVILE**

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta una pratica formativa in grado di sviluppare processi di apprendimento attivi, centrati sull'esperienza.

Occorre evitare però di considerarla come una mera interruzione del "normale" percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, la scuola e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è lo studente.

Il suo svolgimento richiede quindi il superamento delle prassi pedagogiche che concepiscono ancora l'attività di apprendimento come una istruzione che avviene trasferendo i saperi ai destinatari tramite sequenze di lezioni che compongono un programma strutturato formalmente secondo un approccio disciplinare di tipo autoreferenziale ed astratto. In tale logica, l'esito dell'insegnamento è concepito come profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente.

Al contrario, chi intende dar vita a processi di alternanza è chiamato ad adottare un approccio metodologico basato sui seguenti caratteri:

- enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione,
- consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni,
- progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti,
- offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi,





- offerta di rappresentazioni multiple della realtà,
- alimentazione di pratiche riflessive,
- lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto,
- stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Tale metodologia mira non solo a ciò che uno studente sa, ma a ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

In tal modo si sostiene una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. L'esito del processo formativo è dato dalle *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.

Le azioni formative che si sviluppano nell'ambito della metodologia dell'alternanza mirano alla maturazione nella persona di vere e proprie competenze. Queste rappresentano una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona “competente” piuttosto che di competenza. La competenza non si identifica né con una *performance*, né con una semplice somma di *performance*, ma è un insieme di conoscenze, abilità, comportamenti, ecc., esercitato (e trasferibile) in un contesto reale. Una persona è competente se queste *performance* le esercita davvero per risolvere problemi reali, nella vita e/o nel lavoro. La competenza vera non si valuta con prove, ma con l'osservazione strutturata in situazione.

La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegna in modo autonomo e responsabile.

Non esiste un rapporto puntuale fra ciascun elemento delle risorse e ciascuna competenza. La stessa risorsa può servire ad una pluralità di competenze. Ed esistono svariati assi per queste combinazioni, attorno ai quali si costruiscono le competenze.

La capacità di combinare queste risorse è la competenza di una persona di costruire le competenze che le sono necessarie.

Il processo di apprendimento si costruisce tramite il piano formativo personalizzato, che indica la situazione di partenza, le capacità/potenzialità, i punti forti e i punti deboli e quindi propone il modo *personale* di affron-





tare il piano formativo di massima. Tale piano è definito per Unità di apprendimento, ovvero le strutture di base dell'azione formativa. Esse si riferiscono a precise persone, in relazione ad uno specifico contesto. Vengono elaborate coerentemente con la normativa ed i documenti preparatori – che costituiscono vincoli, criteri e proposte di riferimento, ma non certo dei programmi – a partire dalla lettura del contesto in cui l'azione si svolge ovvero i destinatari, le organizzazioni di lavoro coerenti con l'ambito culturale proprio dell'azione formativa, il territorio con le sue risorse e i suoi vincoli.

Occorre superare la logica delle unità didattiche, perché ancora centrate su una prestazione tradizionale: l'interrogazione, il test, il compito scritto. Al loro posto, si introducono i laboratori e le pratiche svolte all'esterno dell'istituzione scolastica, che si costruiscono sulla base di situazioni di apprendimento rilevanti e significative.

Le pratiche di alternanza sono esperienze formative che il *team* dei formatori è chiamato a “creare” e che consentono allo studente, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando così un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. In tal modo la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio. Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare.

In tal modo, il percorso formativo è strettamente connesso alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana come dinamica di “creazione sociale”.

Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall'attuale dinamica sociale ed economica (che possiamo definire in modo sintetico post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

La natura dei percorsi di alternanza scuola-lavoro è pertanto da rintracciare nei seguenti punti:

- nella centralità della persona all'interno dei processi che tali percorsi rendono possibili, che significa porre il primato della risorsa umana – riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire – come fondamento e condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico;
- nella unitarietà del sapere superando la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theoria* e *téchne*, tenendo anche conto che l'attuale scenario della società cognitiva esige un processo circolare tra saperi, esperienze, educazioni nella prospettiva del *life long learning*;





- nella affermazione della priorità dei compiti/problemi e dei progetti, piuttosto che delle discipline di studio, nella costruzione dei piani di studio personalizzati che mirano alla acquisizione di competenze che consentono alla persona di svolgere un ruolo attivo e protagonista nella realtà sociale e lavorativa.

Tutto il processo è proteso a porre lo studente in una condizione attiva e responsabile, a sostenere il suo desiderio di apprendere mediante la sfida dei compiti/problema, a mettere in gioco le proprie risorse, in primo luogo le capacità personali, ma anche le conoscenze e le abilità, suscitando in tal modo le richieste nei confronti dei docenti/formatori.

Si tratta di un modo di procedere che viene ancor più enfatizzato con l'inserimento nel percorso formativo di occasioni di esperienza reale, che consentono in più di potersi inserire in un contesto "competente", ovvero di mobilitare il "formatore implicito", l'organizzazione di lavoro come fenomeno insieme culturale e sociale. A tale riguardo, l'organizzazione di lavoro propone una varietà di situazioni di apprendimento che qualificano il percorso formativo della persona. Tali situazioni possono essere affrontate secondo molteplici modalità di apprendimento: osservazione, intervista, lettura e studio dei materiali, affiancamento, applicazione, compito reale, *project work*.

Questa metodologia richiede il pieno rispetto delle caratteristiche specifiche delle situazioni di apprendimento attivate, l'assunzione delle rappresentazioni che gli studenti si danno delle attività proposte, la considerazione dei processi cognitivi, delle operazioni mentali, delle riflessioni di ordine generale che tali esperienze suscitano negli studenti, la costruzione di un cammino e delle differenti fasi in cui esso si compone, che consente di giungere alla piena riuscita delle attività intraprese.

Ciò pone lo studente nella condizione di formulare, prevedere e padroneggiare i propri obiettivi e le proprie strategie di apprendimento al fine di "dare forma" alla propria visione, al proprio sapere, alle proprie competenze. In questo senso, ogni situazione di apprendimento deve porre lo studente nella situazione del progettare, di proiettare se stesso nel futuro.

È un metodo che presuppone una pedagogia del progetto interdisciplinare in grado di valorizzare le competenze professionali dei formatori, evitando di proporre loro – sotto forma di manuale – situazioni precostituite, pronte all'uso, che presumono di conoscere già in anticipo ciò che gli studenti devono fissare nella mente. Occorre superare l'idea – tanto diffusa presso l'ambiente pedagogico in genere – secondo cui i "tecnici" si occupano dei progetti concreti mentre i "teorici" si pongono i problemi di cultura generale a cui rimandano le attività stimulate dai progetti. Al contrario, ogni componente del *team* condivide la metodologia del progetto e pone le sue competenze al servizio del successo formativo dello studente, di modo che l'interdisciplinarietà diventa tutt'uno con la prospettiva progettuale.

L'intera strategia dell'alternanza apre una prospettiva nuova, nella quale il processo di formazione appare come un disegno a grandi linee, che richiede di essere perfezionato a partire dalle condizioni concrete – e per certi versi uni-



che – del contesto in cui si sviluppa, creando una vera e propria comunità di apprendimento condivisa tra scuola, impresa e territorio.

### Riferimenti bibliografici

- BAGNASCO A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- 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.
- CROZIER M., *La crisi dell'intelligenza*, Edizioni Lavoro, Roma, 1997.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- FRACCAROLI F. - A. VERGANI, *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- GEERTZ C., *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari, 2003.
- GIDDENS A., *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*, Comunità, Milano, 1990.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Centro studi per la scuola cattolica, Roma, 2005.
- MONTEODORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- MORZENTI PELLEGRINI R., *Istruzione e formazione nella nuova amministrazione decentrata della Repubblica*, Giuffrè, Milano, 2004.
- MUTTI A., *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, "Rassegna CNOS", 1 (2003), 24-38.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, "Rassegna CNOS", 1(2004), 28-40.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERAY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PISELLI F. (a cura di), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma, 1995.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SIZA R., *Progettare nel sociale*, Angeli, Milano, 2003.
- ZICH R., *I nuovi compiti dell'offerta formativa: sapere e saper fare per le nuove professionalità*, in RANIERI A. (a cura di), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1999.

# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: Le risposte della riforma per l'adolescente di oggi

BECCIU MARIO<sup>1</sup>  
COLASANTI ANNA RITA<sup>2</sup>

Scopo del presente contributo è di mettere in luce i bisogni educativi non soltanto espliciti, ma anche taciti dei giovani (14-18 anni) per analizzare se e in che misura le innovazioni e le iniziative previste dall'attuale riforma del secondo ciclo del sistema scolastico-formativo diano o meno ad essi una risposta.

Per procedere in questa direzione ci soffermeremo dapprima sul fenomeno adolescenza per poi evidenziare alcuni aspetti salienti che caratterizzano gli adolescenti del nostro tempo; successivamente prenderemo in considerazione le esigenze che sembrano farsi maggiormente strada in riferimento alla agenzia educativa scuola per valutare fino a che punto esse siano prese debitamente in conto dall'attuale normativa.

## 1. IL FENOMENO ADOLESCENZA: UNA REALTÀ COMPLESSA

Affrontare il tema dell'adolescenza vuol dire muoversi in un triplice livello di analisi. Si tratta infatti di un fenomeno *universale*, che caratterizza la transizione dall'infanzia all'età adulta, ma anche di un processo che necessita di essere *storicizzato* nell'aumentata complessità della società contemporanea ed, infine, relativizzato e ricondotto a *percorsi individuali* che intrecciano variabili di natura personale, ambientale e relazionale (Pombeni, 1996).

Se dovessimo focalizzare l'analisi dell'adolescenza soltanto su uno di questi tre livelli rischieremo di cadere nel riduzionismo e per una adeguata

<sup>1</sup> Presidente Associazione Italiana di Psicologia Preventiva (AIPRE); Formatore.

<sup>2</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Psicologia.

comprensione del fenomeno non possiamo prescindere dalla loro stretta interdipendenza.

### 1.1. L'adolescenza come fenomeno universale

L'adolescenza come fenomeno universale rappresenta quel periodo della vita che segna il passaggio dalla fanciullezza alla vita adulta, durante il quale la persona in crescita è chiamata a far fronte ad una serie di compiti di sviluppo grazie all'acquisizione di determinate competenze. Essa costituisce una esperienza di transizione che comporta il passaggio da una condizione psicologica di dipendenza, tipica dell'infanzia, ad una condizione di autonomia, tipica dell'età adulta (Pombeni, 1996, 1998).

Nella misura in cui l'adolescente disporrà delle competenze necessarie per far fronte ai diversi compiti di sviluppo, il suo percorso verso l'acquisizione di uno *status* individuale adulto e la definizione di una propria identità personale e sociale procederà senza particolari intralci con la normale fatica del diventare adulti; al contrario, se l'adolescente dovesse vedersi sprovvisto delle risorse necessarie per affrontare i diversi momenti di conflittualità e di crisi insiti nel suo percorso di emancipazione individuale, l'adolescenza verrebbe ad assumere la valenza di esperienza psicologica stressante.

Ma quali sono le principali richieste alle quali l'adolescente è chiamato a rispondere?

Una prima classe di richieste fa riferimento – come dicevamo – al *superamento dei compiti evolutivi*, quali:

- accogliere i cambiamenti corporei e sviluppare la propria sessualità,
- “desatellizzarsi” dalle figure genitoriali e “satellizzarsi” attorno al gruppo dei pari,
- sviluppare norme personali ed un proprio sistema valoriale,
- vivere con successo l'esperienza scolastica e costruire un proprio iter professionale.

Una seconda classe di richieste fa, invece, riferimento al *comprendere situazioni concettualmente più complesse*, rispetto al passato, proprie della realtà sociale contemporanea, e all'orientarsi all'interno di esse. Tra queste:

- la permeabilità del sistema familiare
- il pluralismo culturale e valoriale
- l'eccedenza e la ridondanza delle possibilità e delle esperienze di vita.

L'adolescente del nostro tempo è chiamato a far fronte ad esigenze diversificate e in continuo mutamento dettate dalla complessità sociale nella quale siamo immersi, esigenze che connotano in modo del tutto peculiare questo periodo della vita.

### 1.2. L'adolescenza come processo da storicizzare

Nelle cosiddette società primitive, caratterizzate da semplicità dell'organizzazione sociale, stabilità nel tempo, norme morali immutabili e indi-



scusse, esistevano fondamentalmente tre età della vita: l'infanzia, l'età adulta e la vecchiaia. L'adolescenza rappresentava un periodo breve dello sviluppo che veniva a coincidere con la maturazione sessuale la quale segnava il passaggio, spesso ritualmente marcato, dall'infanzia alla vita adulta e l'ingresso nella vita lavorativa e matrimoniale. In tali società erano quasi del tutto assenti quelle manifestazioni di insofferenza e di incertezza sulla propria identità che caratterizzano invece l'adolescente delle attuali società occidentali.

Anche nelle società pre-industriali europee non era previsto un periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, né esisteva un modo uniforme di preparare e formare i giovani attraverso la scolarizzazione obbligatoria. In tali società le differenze di comportamento tra giovani e adulti erano evidenti e riconosciute, tuttavia l'età giovanile non era caratterizzata da valori suoi o da una cultura di opposizione a quella degli adulti. La cultura era soltanto adulta e anche il potere e i modelli a cui il giovane si ispirava appartenevano al mondo degli adulti.

Come soggetto sociale l'adolescente nasce nella nostra cultura quando incominciano a prolungarsi i tempi della sua formazione e quando un numero crescente di famiglie può impegnarsi, soprattutto economicamente, a fornire ai propri figli un'educazione individuale che ritarda il loro inserimento nel mondo del lavoro. Le mutate condizioni economiche consentono ai genitori di lasciare maggior spazio alle potenzialità e alle caratteristiche individuali dei propri figli che cessano di essere l'anello di una catena familiare, attaccati ad un patrimonio da conservare e perpetuare, per diventare sempre di più individui da formare, liberi poi di scegliere ciascuno il proprio percorso (Oliverio Ferraris, 1990).

La nascita dell'adolescenza come età della vita separata e diversa va, pertanto, di pari passo con il prolungamento degli anni della formazione, con la comparsa di nuove professioni e anche con una nuova attenzione della coppia moderna nei confronti della propria discendenza.

Prescindendo qui dal ripercorrere le tappe che storicamente hanno segnato l'evolversi dell'adolescenza dalla sua nascita ai nostri giorni, tappe contrassegnate da forti differenze generazionali, vediamo di delineare come si presenta l'adolescenza attuale.

Essa tende a caratterizzarsi essenzialmente come un periodo di sospensione sociale, sempre più lungo, poiché si diventa grandi in un contesto articolato e complesso nel quale l'ingresso nell'età adulta è di volta in volta più posticipato nel tempo.

È un'età che si configura come un periodo ricco di possibilità, sfide, rischi: da una parte esistono maggiori opportunità in termini di libertà individuali e di realizzazioni personali, dall'altra non esistono norme e valori univoci, non ci sono punti di riferimento certi e chiari, i modelli, gli stili di vita, i ruoli familiari e professionali si modificano rapidamente e all'adolescente si richiedono maggiore autonomia e maggiori capacità decisionali.

Da più parti la società contemporanea viene connotata come la società dell'incertezza, caratterizzata da tratti culturali che fanno perno sui temi della





provvisorietà, della a-centricità, dell'aumento delle possibilità di scelta, della soggettività, del disincanto (cfr. Indagine MIUR).

In questo contesto la costruzione dell'identità, da parte dell'adolescente si fa sempre più difficile, complessa, reversibile: è come se egli fosse chiamato ad armonizzare parti di un mosaico diverse e non facilmente collocabili l'una accanto all'altra. In specifico, all'adolescente del nostro tempo è chiesto di:

- orientarsi nella dinamica, complessa e contraddittoria, della globalizzazione economica, sociale e culturale, da una parte, e delle accentuazioni regionalistiche e localistiche, dall'altra;
- costruire processi di identità culturale e sociale sviluppando nuove forme di progettualità, di cittadinanza attiva a livello nazionale ed europeo;
- sviluppare conoscenze, abilità e competenze ispirate alla cultura della diversità, della tolleranza e della convivenza solidale per vivere adeguatamente in una società che sempre più si caratterizza come multirazziale, interculturale e interreligiosa;
- interagire criticamente con il mondo dei *mass media* che, con le rapidissime innovazioni tecnologiche, sta modificando radicalmente il modo di lavorare, imparare, ricevere servizi e comunicare con gli altri;
- costruire un proprio iter professionale dotato di flessibilità e aperto alla prospettiva dell'educazione permanente.

### 1.3. L'adolescenza come percorso individuale

Le modalità con le quali gli adolescenti rispondono alle richieste evolutive e sociali variano normalmente in rapporto alle caratteristiche personali e alle risorse socio ambientali disponibili nel contesto in cui l'adolescente è vissuto e vive.

Così, l'adolescenza non è descrivibile in modo unitario, ma presenta grandi differenze individuali di percorso.

Così non dobbiamo pensare all'adolescenza come ad un processo lineare fisso e uguale per tutti, ma come ad un percorso fortemente individualizzato e differenziato che è il risultato della complessa interazione tra la persona in crescita e il suo contesto di vita.

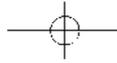
Da un lato c'è l'adolescente, con i suoi processi maturativi di tipo biologico e le sue esperienze di vita, che attraverso le sue capacità cognitive agisce sul proprio mondo interno ed esterno; dall'altro c'è il contesto fisico, storico, culturale che influenza l'adolescente, ma che - a sua volta - è da questi modificato e interpretato.

Così alcune variabili di ordine personale e sociale possono facilitare il percorso evolutivo attenuando l'impatto delle difficoltà insite nel processo di crescita.

Tra le variabili di ordine personale risultano particolarmente significative ai fini del buon superamento dei compiti di sviluppo:

- *l'autoefficacia*, ossia la percezione di essere all'altezza del compito da affrontare;





- *il locus of control interno*, ovvero la tendenza a spiegare gli eventi come dipendenti dal proprio impegno e dalla propria volontà. La percezione di controllo sugli eventi della propria vita è strettamente connessa alle *opportunità offerte dall'ambiente* affinché il soggetto possa esercitare il controllo, alle *competenze comportamentali* possedute, alle *cognizioni relative al controllo* maturate, alla *motivazione al controllo* intesa come bisogno di esercitare il controllo sul proprio ambiente. L'adolescente che sperimenta una buona percezione di controllabilità degli eventi, godrà delle condizioni migliori per affrontare con fiducia i propri compiti di sviluppo, al contrario l'adolescente che non si sente artefice delle proprie esperienze svilupperà un atteggiamento passivo che facilmente lo predisporrà verso l'insuccesso (Pombeni, 1996).

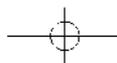
Tra le variabili di ordine situazionale, la capacità di gestire attivamente il proprio processo di sviluppo è influenzata consistentemente dal sostegno sociale e dalla possibilità di stabilire relazioni intense e significative con diverse entità sociali, in primo luogo la famiglia e il gruppo dei pari.

## 2. IL PROFILO DELL'ADOLESCENTE

Quanto detto finora ci permette di affermare che l'adolescenza non è descrivibile in modo unitario e presenta grandi differenze individuali e di percorso. Sarebbe, pertanto, più corretto parlare di adolescenze piuttosto che di adolescenza. Consapevoli di ciò e coscienti del fatto che tentare di caratterizzare la popolazione adolescenziale è un'operazione che rischia di non riflettere la ricchezza di ciascun adolescente, in questa parte tenteremo di tracciare un profilo dell'adolescente del nostro tempo allo scopo di metterne in luce alcuni aspetti importanti.

Nel far questo ci serviremo ampiamente dei dati emersi dalla meta-analisi commissionata dal MIUR sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia a vari centri universitari per indagare, attraverso l'analisi di ricerche e studi realizzati in Italia e all'estero, sei diversi ambiti:

- 1) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella *società italiana* (Istituto Iard - Milano)
- 2) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella *scuola italiana* (Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della formazione - Università di Torino)
- 3) La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza *nella famiglia* (Dipartimento di Sociologia - Università di Padova)
- 4) La condizione dei *minori stranieri* in Italia (Fondazione ISMU - Milano)
- 5) Il minore e la *malattia* (Cattedra di Neuropsichiatria Infantile - Università di Pisa)
- 6) I *comportamenti di rischio* in età evolutiva (Università Cattolica del Sacro Cuore - Roma).



Inoltre, faremo riferimento al V Rapporto nazionale dell'Eurispes sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro Paese e ai risultati di studi e ricerche nazionali e internazionali che, partendo da una prospettiva non deterministica, hanno esaminato i percorsi adolescenziali correlandoli ai principali fattori di protezione e di rischio per la salute e per il progetto di vita degli adolescenti.

Infine, attingeremo ad alcune ricerche-intervento condotte dall'Associazione Italiana di Psicologia Preventiva su campioni ridotti di studenti delle terze medie e del biennio delle superiori per la prevenzione del disagio e la promozione della salute.

Gli aspetti che considereremo nel tracciare il profilo dell'adolescente concernono la famiglia, la scuola, i pari e il tempo libero, i comportamenti di rischio, i valori, l'orientamento verso il futuro. Sulla scuola ci soffermeremo più estesamente, considerando il tema in oggetto del presente contributo.

### 2.1. Rapporto con la famiglia

Negli ultimi decenni la struttura familiare ha conosciuto profonde trasformazioni e grandi rivolgimenti sia di ordine quantitativo che qualitativo. In particolare aumenta il numero di famiglie, ma diminuisce il numero medio dei componenti; sono in forte incremento le coppie con un solo figlio e i nuclei monogenitoriali, è maggiore l'instabilità matrimoniale e più frequente il ricorso alla separazione e al divorzio.

Ciò nonostante l'atteggiamento dei figli nei confronti della famiglia e dei propri genitori è ampiamente positivo. Secondo l'indagine Eurispes succitata, i rapporti tra ragazzi e genitori risultano nella grande maggioranza dei casi buoni o ottimi (85,7%) sebbene l'adolescenza rappresenti il periodo di maggiore conflittualità.

Nel momento in cui gli adolescenti iniziano ad affermare la propria individualità i contrasti con i genitori divengono, infatti, più frequenti e le relazioni familiari possono attraversare un passaggio critico.

In particolare, sono le ragazze ad avere più occasioni di scontro con i propri genitori, forse perché si vedono maggiormente limitate nella propria libertà e forse perché nei loro confronti l'ansia e l'apprensione dei genitori risultano essere più consistenti.

Circa la presenza e la disponibilità dei genitori nella loro vita la maggioranza dei ragazzi si esprime positivamente. Il 60,6% afferma che nei momenti difficili i genitori ci sono sempre, poco meno di un terzo (31,8%) dice che a volte ci sono e altre no, per il 37% addirittura non ci sono mai. Sono, quindi, molti gli adolescenti che possono contare sui loro genitori solo in alcuni momenti, ma non sempre.

Anche in questo caso si registra un malessere maggiore nelle ragazze rispetto ai ragazzi.

Complessivamente i dati segnalano una presenza ancora forte della famiglia nella vita dei figli, presenza che continua a costituire un punto di riferimento importante e imprescindibile.



Altre ricerche condotte su scala più ridotta (cfr. AIPRE, 2004) confermano l'andamento nazionale: gli adolescenti sentono nella grande maggioranza dei casi di essere membri importanti all'interno del nucleo familiare e riconoscono quali caratteristiche delle proprie famiglie il sostegno, l'amore, la sicurezza, l'appartenenza. Le aspettative differiscono per le madri e per i padri; le prime sono viste come rifugio emozionale, gli altri come guide. Per alcuni adolescenti è desiderabile un maggior coinvolgimento dei padri nella loro vita.

## 2.2. Rapporto con la scuola

L'esperienza scolastica costituisce un aspetto del percorso di crescita che incide profondamente sul processo di costruzione dell'identità adolescenziale intervenendo nella costruzione dell'immagine di sé e influenzando significativamente il proprio progetto di vita.

Durante l'esperienza scolastica i ragazzi sperimentano come vengono percepiti dagli altri in quanto persone, imparano a conoscersi più differenziatamente, sviluppano una serie di competenze sul piano affettivo e socio-operativo. Gli anni della scuola, risultano, pertanto, preziosi per la formazione di molti aspetti della personalità individuale.

La nostra realtà scolastica si caratterizza per una scolarizzazione di massa che tende a protrarsi negli anni: sono sempre più ridotte le porzioni di coloro che non adempiono l'obbligo scolastico e sono sempre più ampie le fasce di coloro che proseguono gli studi negli istituti superiori e all'università.

D'altra parte resta alto il numero degli abbandoni nelle scuole superiori e continua a registrarsi una complessa *sofferenza formativa*: percorsi accidentati, insuccessi scolastici, malessere psicologico, comportamenti antisociali (furti, episodi di bullismo, forme di prepotenza, atti di discriminazione razziale) diffuso e scarso apprendimento e rendimento, pur in presenza di frequenza costante (cfr. meta-analisi del MIUR, Rapporto Eurispes).

I momenti che maggiormente connotano l'esperienza formativa come stressante sono rappresentati dal passaggio fra cicli di studio con particolare riferimento alla transizione dalla scuola media alla scuola superiore.

Tale transizione si presenta particolarmente delicata in quanto comporta dal punto di vista psicologico una temporanea disorganizzazione e una conseguente ristrutturazione di ruolo; dal punto di vista psicosociale, un'occasione per verificare le proprie capacità e trovare una conferma positiva alla propria autostima nel confronto con i pari e con i propri insegnanti. Non a caso molti abbandoni si registrano proprio in questo periodo.

A questo riguardo sono state identificate alcune caratteristiche che delineano il profilo di chi potenzialmente potrebbe abbandonare il percorso formativo (AA.VV., 1992). Tra queste:

- il sesso: si tratta di un fenomeno al maschile;
- la famiglia d'origine: maggiore è il livello culturale della famiglia minore è l'uscita dal livello scolastico-formativo (l'indicatore è il livello di scolarizzazione dei genitori e non quello economico);



- l'età: i periodi più critici sono rappresentati dal primo biennio della scuola superiore e dell'università;
- l'irregolarità scolastica: coloro che abbandonano solitamente hanno percorsi scolastici caratterizzati da ripetenze e da risultati negativi;
- le motivazioni soggettive: l'insuccesso è spiegato facendo riferimento a fattori interni spesso di carattere consistente (mancanza di voglia, di interessi, di attitudini, ecc.);
- la carenza di informazioni e di aiuto nel momento della scelta;
- la marginalità sociale: sebbene l'abbandono non si configuri come un fenomeno delle classi sociali meno agiate, risulta spesso collegato a problemi di deprivazione e marginalità;
- i percorsi lavorativi post abbandono: frequentemente si ripropongono sul lavoro difficoltà e forme di disagio analoghe.

Secondo l'indagine commissionata dal MIUR tra le cause responsabili degli abbandoni sono state individuate: variabili *interne* al sistema scolastico (organizzazione didattica, rapporto scuola famiglia, strutture, corpo docenti, stile di insegnamento, contesto comunicativo e relazionale) e variabili *esterne* ad esso (contesto socio-economico, ambito familiare, fattori di ordine personale).

Circa l'impatto negativo con la scuola superiore, che fortunatamente non si traduce sempre in abbandono, ma che può comportare forme più o meno acute di disagio, Pombeni, D'Angelo (1994) segnalano in primo luogo alcune differenze che caratterizzano i due cicli di studio, quali:

- a) la *relazione con gli insegnanti*: mentre nella scuola media la relazione è vissuta come più calda, più protettiva e incoraggiante, nella scuola superiore sembra prevalere l'asimmetria del rapporto di ruolo e gli studenti percepiscono da parte dei docenti più attenzione al compito e meno alla relazione;
- b) il *metodo di studio*: il processo di insegnamento-apprendimento è impostato diversamente nei due cicli di studio e la non continuità tra i due ordini di scuola spesso ha per gli studenti un effetto disorientante. Questi ultimi spesso sono sprovvisti delle conoscenze che consentono loro di comprendere come impostare il proprio apprendimento ai fini di una buona riuscita scolastica;
- c) la *relazione con i nuovi compagni di classe*: se da una parte c'è il desiderio di incontrare nuovi compagni e creare nuovi legami, dall'altra esiste la preoccupazione di essere accettati e benvenuti dagli altri e ciò può sottrarre molte energie ad un adolescente;
- d) le *regole dell'organizzazione scolastica*: nella scuola superiore il rapporto con l'autorità scolastica si caratterizza per essere più rigido e con il crescere dell'età è maggiore la resistenza ad accettare passivamente regole e norme e a vivere in un'istituzione fortemente burocratizzata.

Le difficoltà che incontra l'adolescente non sono tuttavia legate solo alle differenze fra i due cicli di studio: a volte la scelta della scuola può rivelarsi



deludente o addirittura sbagliata; altre volte la presenza di altri compiti evolutivi ai quali l'adolescente è chiamato a rispondere (conflittualità con i genitori, prime esperienze sentimentali, intensificarsi delle relazioni amicali di gruppo, ecc.) distolgono quest'ultimo dall'impegno scolastico e contribuiscono a compromettere il livello di rendimento.

Da un'analisi fattoriale effettuata sui dati dello IARD sembrano emergere quattro tipologie di atteggiamento da parte dei giovani della secondaria nei confronti della scuola: i *soddisfatti* rappresentati dal 26%, i *frustrati* rappresentati dal 17%, i *polemici* rappresentati dal 29%, gli *esclusi* rappresentati dal 27%.

La tipologia dei *soddisfatti* include quei ragazzi che:

- vivono molto positivamente l'esperienza scolastica, manifestando un alto grado di fiducia nei confronti degli insegnanti e della scuola stessa;
- attribuiscono grande importanza allo studio e agli interessi culturali;
- sono ben disposti non solo verso il sistema educativo, ma verso la vita in generale: sono benevoli, ritengono importante porsi degli obiettivi e delle mete, si sentono apprezzati e nelle difficoltà sanno di poter contare su qualcuno.

Nel gruppo dei *soddisfatti*, per il quale prevalgono le femmine rispetto ai maschi, i quattro quinti dei ragazzi sono iscritti al liceo, più di un terzo studia in un Istituto tecnico e un quinto (prevalentemente ragazze) ha scelto il professionale.

La tipologia dei *frustrati* include quei ragazzi che:

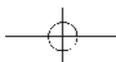
- risultano solo parzialmente soddisfatti o decisamente insoddisfatti per l'eccessiva severità dei professori e per le loro non adeguate capacità professionali
- si dichiarano, ciò nonostante, abbastanza contenti dell'istruzione ricevuta
- ritengono molto importanti lo studio e gli interessi culturali.

L'ostilità di questi ragazzi sembra non essere rivolta solo nei confronti della scuola, ma più in generale verso la vita sociale: appaiono piuttosto diffidenti, hanno un atteggiamento negativo nei confronti degli immigrati, pongono al primo posto l'autorealizzazione personale. Nel gruppo dei *frustrati* si ritrova la percentuale più bassa dei liceali e il numero più alto di iscritti agli istituti tecnici e professionali.

La tipologia dei *polemici* include quei ragazzi che:

- esprimono un giudizio fortemente negativo nei confronti delle capacità relazionali dei docenti considerati come poco attenti alle loro esigenze, eccessivamente severi, insensibili rispetto alle loro idee;
- d'altra parte valutano molto positivamente le capacità professionali dei propri insegnanti ritenuti competenti e preparati, dato questo che va a bilanciare la percezione complessiva degli stessi;
- danno una grandissima importanza allo studio, quanto agli interessi culturali;





Solitamente i ragazzi appartenenti a questa tipologia hanno un'estrazione sociale e culturale elevata; sono usciti dalle medie con votazioni brillanti; frequentano nel 50% dei casi il liceo.

La tipologia degli *esclusi* include quei ragazzi che:

- sono già usciti dal sistema scolastico;
- sono mediamente soddisfatti delle capacità relazionali degli insegnanti, ma che esprimono riserve sulle loro capacità professionali;
- si dichiarano insoddisfatti dell'istruzione ricevuta;
- verso il sistema scolastico hanno o molta fiducia o non ne hanno affatto;
- si contraddistinguono per una dichiarata e completa indifferenza nei confronti dello studio e degli interessi culturali.

Il 45% di loro ha conseguito il diploma, un quarto ha smesso di frequentare la secondaria, gli altri non hanno voluto o potuto proseguire dopo la terza media. Il percorso scolastico pregresso è per più di un quarto non regolare (bocciature, interruzioni). Il livello socio-culturale dei genitori è il più basso dei tre gruppi.

Un elemento che si evince da questa analisi è che, eccezion fatta per gli esclusi, tutti gli altri gruppi attribuiscono una grande importanza allo studio e agli interessi culturali. La scuola continua pertanto ad essere per la maggior parte dei giovani una realtà significativa e centrale.

Non va dimenticato, inoltre che la scuola gioca un ruolo fondamentale sia nel fornire opportunità per formare relazioni con i pari, sia nell'offrire possibilità di sostegno adulto; ne deriva che l'appartenenza ad essa costituisce un fattore protettivo molto importante particolarmente a questa età.

### 2.3. Rapporto con i pari e tempo libero

Nel periodo adolescenziale si assiste ad un cambiamento radicale per quanto concerne la rete sociale: mentre le reti sociali dei bambini erano popolate di adulti e pari conosciuti e accettati dai genitori, quelle degli adolescenti sono costituite da legami con coetanei ed adulti non conosciuti dai genitori. Tale elemento, di per sé favorisce l'adattamento e lo sviluppo psico-sociale in quanto permette il coinvolgimento in attività che garantiscono la separazione fisica dalla famiglia e l'incremento di responsabilità sociale (Nota-Soresi, 1997).

Avere un buon gruppo di amici è considerato, dagli adolescenti, di importanza vitale. Così tra i fattori più piacevoli dell'andare a scuola sono menzionate la possibilità di fare amicizie e di socializzare. Il senso di appartenenza ad un gruppo sembra rivestire un ruolo cruciale per il benessere in adolescenza.

Secondo l'indagine Eurispes la quasi totalità degli adolescenti (oltre l'80%) si dichiara molto o abbastanza soddisfatta delle relazioni con gli amici che, come vedremo, più avanti occupano i primi posti nella scala dei valori.

Il rapporto con i pari costituisce un fattore di sostegno molto importante in adolescenza: in questa età diventa fondamentale l'essere inclusi nel gruppo dei coetanei e gli adolescenti investono molto tempo ed energie in questa



direzione. In particolare sono le relazioni intime a garantire il benessere psicologico; lo stesso passaggio dalla scuola inferiore alla scuola superiore sembra correlarsi alla presenza di relazioni di amicizia che durano nel tempo (Berndt, 1989).

È pur vero, d'altra parte che il rapporto con i pari può costituire un significativo fattore di rischio: le pressioni dei pari possono indurre i singoli adolescenti a comportarsi in modo non conforme ai valori dei genitori fino a facilitare l'insorgenza di comportamenti di rischio. Per questo è indispensabile la presenza costante seppur discreta degli adulti e del loro accurato monitoraggio.

Un altro tema che ben si collega al rapporto con i pari è quello del tempo libero, sia perché gran parte di esso è trascorso con i coetanei, sia perché le stesse attività che i ragazzi scelgono di attuare nel tempo libero sono influenzate dai pari.

Secondo le indagini già citate, il tempo libero è trascorso guardando la TV, utilizzando videogiochi, internet, computer. Solo una ridotta percentuale di ragazzi annovera la lettura tra gli svaghi preferiti; si tratta per lo più di liceali e con un'estrazione socio-culturale piuttosto alta. Molto gettonato è l'ascolto della radio e della musica in genere. Tra gli intrattenimenti preferiti emergono: concerti di musica leggera, spettacoli sportivi, discoteca.

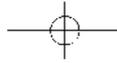
Circa il tempo libero le ricerche più recenti mettono in evidenza che gli adolescenti a basso rischio, rispetto agli adolescenti ad alto rischio sono coinvolti in un maggior numero di attività organizzate (ecologiche, culturali, associazionistiche, di volontariato) e trascorrono il resto del tempo settimanale dedicandosi allo studio, alla famiglia, a coltivare un *hobby*. Ciò favorirebbe: l'affermazione di sé e la costruzione dell'identità attraverso la riflessione, lo scambio delle idee, il confronto tra punti di vista ed il comportamento prosociale; la progettualità e l'impegno; l'interiorizzazione di valori improntati al riconoscimento dell'altro e dei suoi diritti (Bonino et al., 2003).

#### 2.4. Comportamenti di rischio

Sono definiti comportamenti di rischio quei comportamenti che possono compromettere in modo diretto e/o indiretto il benessere fisico, psicologico e sociale degli adolescenti. Tra questi: uso di sostanze psicoattive, guida pericolosa, comportamenti devianti, comportamenti sessuali precoci, alimentazione disturbata.

Tali comportamenti, per essere compresi e contenuti, necessitano di essere considerati come modalità dotate di senso, utilizzate da numerosi adolescenti, in uno specifico momento della loro vita e in un particolare contesto, per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi; essi, cioè, non sono altro che il tentativo posto in essere dall'adolescente per fronteggiare le difficoltà e, in quanto tali, vanno letti nel loro aspetto finalistico (Bonino et al., 2003).

Essi servono al soggetto per raggiungere alcuni importanti obiettivi nel momento della transizione adolescenziale, obiettivi che fanno essenzialmente



riferimento allo sviluppo dell'identità e alla partecipazione sociale. È attraverso di essi che gli adolescenti cercano di sperimentare l'adulthood, di affermare la propria autonomia, di differenziarsi e di opporsi, di esplorare sensazioni, di condividere azioni ed emozioni.

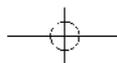
Così, comportamenti molto diversi tra di loro (ad esempio salutari e non) hanno di fatto un'equivalenza funzionale, ossia possono servire a raggiungere obiettivi di crescita simili. (Bonino et al., 2003).

Riconoscere le funzioni che i comportamenti di rischio possono avere durante lo sviluppo adolescenziale non implica giustificare o minimizzare questi comportamenti, che per altro, possono avere conseguenze molto negative sia a breve che a lungo termine, ma vuol dire unicamente comprendere che cosa essi significhino per l'adolescente, nel suo normale processo di sviluppo. Spesso gli stessi adolescenti riconoscono che molti loro comportamenti sono dannosi per la salute, ma questa consapevolezza non li trattiene dall'evitarli: la spinta a compiere una determinata azione è assai più forte della razionale constatazione della sua nocività (Bonino-Fraczek, 1996). Occorre, quindi, far sì che gli adolescenti possano ottenere gli stessi obiettivi positivi attraverso azioni meno dannose per il loro benessere e meno pericolose per il loro futuro percorso evolutivo.

Occorre, inoltre, notare che rispetto ai comportamenti di rischio e alla percentuale di disagio tra gli adolescenti c'è spesso una sovrastima degli aspetti negativi e una minore considerazione degli aspetti positivi. Il fatto di considerare l'adolescenza a partire dai percorsi adolescenziali ad esito disadattivo ha portato a distorcere, fino ad esagerare, alcuni aspetti di questa età, lasciando in ombra i processi evolutivi normali che – per altro – appartengono alla maggior parte degli adolescenti. In realtà, molti adolescenti vivono il passaggio alla giovinezza e poi all'età adulta senza eccessivi traumi riuscendo a realizzare un buon adattamento. Gli stessi comportamenti di rischio tendono nel tempo a scomparire e la maggior parte degli adolescenti vengono definiti, rispetto ad essi, *desistenti* nel senso che tendono ad abbandonare tali comportamenti con il progredire dell'età; la piccola porzione di coloro che, al contrario, sono definiti *persistenti*, in quanto continuano a manifestare comportamenti di rischio nella tarda adolescenza e nell'età adulta, tendono per lo più a presentare irregolarità sul piano comportamentale già nelle età precedenti.

Ma vediamo alcuni dati. Gli incidenti stradali rappresentano una delle maggiori cause di mortalità e morbilità tra gli adolescenti per le conseguenze spesso devastanti che ne derivano. Al secondo posto è il suicidio. Entrambi interessano più i maschi che le femmine. È da notare, comunque, che tanto per gli incidenti stradali, quanto per i suicidi, l'Italia segna i tassi più bassi a livello europeo.

Circa il consumo di alcool, tabacco e droghe, le ricerche condotte evidenziano la crescente diffusione del consumo di alcolici e la preconizzazione dell'età di contatto; il consumo di tabacco aumenta progressivamente dai tredici anni in su, sebbene negli ultimi tre anni si stia notando una graduale diminuzione. Da segnalare una correlazione tra uso precoce e continuato di sigarette e abuso di altre sostanze ed esperienze sessuali precoci. Il consumo di sostanze





psicotrope rimane pressoché stabile tra gli adolescenti e i giovani, tranne per la cannabis per la quale si registra un aumento, un abbassamento dell'età di inizio, una generale tolleranza sociale nei confronti di essa. La fascia maggiormente a rischio per il contatto con le sostanze psicotrope è quella dei 13-14 anni poiché nella fascia successiva (15-17) molti di questi comportamenti appaiono già consolidati. Quello che risulta evidente è che chi si avvicina a tali sostanze non è un emarginato sociale, ma una persona che cerca direttamente uno stato di benessere e di euforia per essere più espansiva, disinibita, empatica, per divertirsi più intensamente.

Relativamente al comportamento sessuale si osserva un aumento del numero di soggetti che ha rapporti sessuali in età sempre più precoce e/o in modo promiscuo con conseguenze non solo sul piano della salute fisica, ma anche psicologica. Di qui la necessità di soffermare l'attenzione non solo sugli aspetti epidemiologici, ma soprattutto socioaffettivi-relazionali del fenomeno.

Altri comportamenti, meno eclatanti, ma non per questo meno pericolosi riguardano le condotte alimentari, i cui disturbi sono spesso subdoli e poco riconosciuti. Stando alle ultime indagini tali disturbi arriverebbero ad interessare una porzione della popolazione compresa tra il 5 e l'8% nella popolazione femminile di età compresa tra i 15 e i 19 anni.

Prima di concludere questo argomento circa i comportamenti di rischio vale la pena di sottolineare che rispetto ad essi non si tratta tanto di fornire il rimedio che consente il persistere del comportamento anche se con il minor rischio possibile, quanto altresì di educare l'adolescente alla propria salute aiutandolo ad acquisire consapevolezza del proprio agire, ad incrementare il senso di responsabilità e lo spirito critico, a differenziare il bisogno dal desiderio, ad operare una sintesi tra libertà e responsabilità (cfr. Indagine MIUR).

## 2.5. Valori

Per quanto concerne le cose importanti nella vita, gli adolescenti pongono ai primi posti la famiglia, l'amicizia, l'amore e il lavoro. Quest'ultimo assume particolare rilievo soprattutto per coloro che sono usciti dal circuito formativo.

Relativamente ai valori può essere interessante riportare le risposte che i ragazzi indicano relativamente alla domanda *cosa papà e mamma ritengono importante nella vita* (cfr. Rapporto Eurispes).

Le risposte si distribuiscono in modo molto vario su diversi *item*: il più citato è *essere sempre se stessi* (17.5%), seguito da *essere onesti* (13.4%), *farsi rispettare* (12.1%), *realizzarsi professionalmente* (10.9%), *avere fiducia in se stessi* (10.5%), *rispettare il prossimo* (10.1%), *studiare molto* (9.8%). Vengono citati con minor frequenza *accontentarsi* (5.8%), *avere fede in Dio* (3.4%), *essere liberi* (3.2%), *avere successo* (1.4%).

## 2.6. Orientamento verso il futuro

Nonostante la complessità nella quale l'adolescente vive abbia portato alla perdita della dimensione del futuro e all'incapacità di rappresentarselo, di



fatto i ragazzi che aderiscono all'orientamento secondo cui è più importante fare esperienza nel presente che pianificare l'avvenire sono molto pochi.

Circa il modo di rapportarsi al futuro sembra prevalere tra gli adolescenti un atteggiamento di impegno responsabile verso la collettività rispetto al fatalismo e ancor più al disfattismo (cfr. Rapporto Eurispes)

Nello specifico, la convinzione che tramite l'impegno personale si possa costruire un futuro migliore per tutti è condivisa dall'85,3% degli adolescenti maschi e dal 92,2% delle adolescenti femmine, sebbene queste ultime presentino in misura maggiore dei loro coetanei anche una componente fatalista. L'idea che sia inutile fare progetti per il futuro in quanto le cose nella vita avvengono per caso – idea che per altro appartiene ad una componente minoritaria del campione intervistato – raccoglie, infatti, maggior consensi tra le ragazze che non tra i ragazzi.

Il disfattismo invece caratterizza una quota estremamente contenuta del campione (4.4 dei maschi; 0.8 delle femmine).

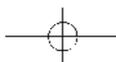
In conclusione ciò che si ricava dalla mole di dati che da fonti diverse sono stati prodotti è il quadro di un adolescente che:

- vive come estremamente significativa l'esperienza familiare della quale respira ancora molti valori;
- può essere più o meno critico nei confronti dell'esperienza scolastica, pur tuttavia considera lo studio come qualcosa che può consentire la sua crescita umana e professionale;
- attribuisce una grande importanza al microsistema dei pari nel quale cerca conferme per strutturare la propria identità personale e sessuale;
- può incorrere in comportamenti di rischio allo scopo di conseguire obiettivi importanti che fanno riferimento allo sviluppo della propria identità e alla partecipazione sociale;
- crede nella possibilità di costruire un futuro migliore grazie all'impegno e alla responsabilità personali;
- è tanto più in grado di orientarsi nella complessità della vita che lo attende nella misura in cui dispone di risorse personali, ma anche del supporto sociale di adulti accettanti e valorizzanti e di istituzioni che offrano spazi per la sperimentazione e la realizzazione di sé.

### 3. I BISOGNI DELL'ADOLESCENTE E LA RIFORMA

Abbiamo visto che l'adolescenza si connota come una fase del ciclo della vita caratterizzata dal susseguirsi di compiti di sviluppo il superamento dei quali qualifica sul piano socio-psicologico il processo di emancipazione individuale e sociale dell'adolescente.

La possibilità di fronteggiare positivamente le situazioni critiche connesse al superamento dei compiti evolutivi, è connessa al possesso, da parte dell'adolescente, di adeguate competenze sul piano cognitivo, emotivo e strategico-comportamentale, nonché alla capacità di sostenere il confronto con i



propri coetanei che magari affrontano gli stessi compiti con modalità diverse (Zani, 2001).

D'altra parte lo sviluppo di adeguate risorse personali che mettano l'adolescente in grado di rispondere con efficacia alle richieste insite nel suo percorso di emancipazione è legato alla presenza di alcune condizioni. Tra queste:

- essere inseriti in una famiglia presente, autorevole, educante, capace di instaurare e mantenere relazioni soddisfacenti;
- possibilità di contare su figure adulte responsabili che pongono realistiche e valorizzanti richieste;
- vivere l'appartenenza alla scuola come ad un luogo che oltre a permettere di sviluppare le proprie abilità cognitive e sociali e il senso di autoefficacia personale, stimoli una progettualità a lungo termine;
- essere inseriti in una comunità che richieda da un lato comportamenti responsabili da parte degli adolescenti e che offra in tal senso opportunità di coinvolgimento, dall'altro che riduca la spinta verso l'adultità e non spinga l'adolescente a comportarsi in modo esteriore e consumistico da adulto (Bonino et al., 2003).

In specifico, per quanto concerne la scuola si richiede che essa sviluppi la capacità dei soggetti di rispondere come individui e di orientarsi in modo attivo in un contesto complesso di valori e pressioni spesso contraddittorie. Ci si dovrebbe muovere sempre di più verso una scuola il cui obiettivo non sia solo quello di trasmettere contenuti ma di favorire la crescita della persona *per e nel* processo di apprendimento, dando centralità alla formazione personale e sociale (Bertini et al., 1999). A tale riguardo, può essere utile citare il documento Cresson (1996) che "individua come obiettivo per l'Europa la transizione verso la *società conoscitiva* in cui la posizione di ciascuno sarà decisiva e determinata in ragione del possesso di conoscenze e competenze e, soprattutto dalla capacità di combinazione di conoscenze e acquisizione continua di competenze. L'istruzione e la formazione oltre a favorire una qualificazione progressiva devono promuovere l'inserimento sociale e lo sviluppo personale mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia, in modo da permettere ad ogni individuo di accedere alla cultura generale al fine di cogliere il significato delle cose, sviluppare comprensione e creatività, potenziare le capacità di valutare e decidere".

Ma la scuola così come è pensata dalla Legge 53/03 sta andando in tale direzione e in che misura risponde ai bisogni, soprattutto taciti, degli adolescenti?

Iniziamo con l'affermare che, almeno nell'intenzionalità, l'attuale riforma si muove in una giusta direzione. Infatti, essa vuole soprattutto fornire risposte formative, pedagogicamente fondate sulla centralità della persona umana e vuole riappropriarsi del ruolo educativo della scuola nella formazione della personalità dell'adolescente.

La sfida dell'attuale riforma è soprattutto di natura culturale, educativa e formativa. Il legislatore è mosso dall'intenzione di valorizzare e potenziare il





sistema formale dell'istituzione scolastica, in sinergia con le istituzioni informali e non formali per costruire il cittadino del futuro.

Gli elementi fondanti di tale impostazione pedagogica si trovano nei Profili Educativi Culturali e Professionali (PECUP) che diventano *bussola pedagogica* per docenti, famiglie e allievi.

Analizzando il documento possiamo rintracciare il modello implicito del destinatario della riforma. Nel tentativo di uniformare l'offerta formativa per l'intero territorio nazionale, viene, infatti, tracciato il profilo in uscita dell'ideal-tipo dell'allievo della scuola riformata. È un soggetto che, grazie all'acquisizione dei saperi di base, dei saperi disciplinari, delle competenze di vita acquisite nei differenti cicli scolastici, è in grado di sviluppare in maniera soddisfacente le proprie potenzialità (capacità), di sapersi relazionare e, soprattutto, di saper agire nei diversi campi dello studio, della cultura e della vita (competenze).

In linea con le raccomandazioni europee, lo studente, a conclusione del secondo ciclo, grazie alla realizzazione dei processi formativi nei contesti formali, informali e non formali, è proiettato nel futuro per diventare un cittadino europeo, responsabile, protagonista, ben formato al valore della convivenza civile, capace di vivere una cittadinanza solidale, capace di progettare il proprio futuro nella prospettiva della *long life learning*.

Tali enucleazioni di principio, perché di ciò si tratta, non possono non trovarci d'accordo. Soprattutto, se analizzassimo la realtà dei ragazzi e della nostra scuola secondo la prospettiva dell'agio e del disagio adolescenziale, della prevenzione e della promozione della salute.

Possiamo rilevare che, finalmente, viene affermato e reso vincolante, attraverso atti normativi, che la migliore prevenzione la si realizza a scuola, attraverso gli interventi quotidiani di natura didattica, relazionale e formativa, che si attuano nella prassi.

Il concetto portante relativo alla finalizzazione della didattica in vista dell'acquisizione di competenze di vita e di abilità nell'agire è in linea con le recenti ricerche sulla promozione di resilienza in campo psicosociale tramite l'acquisizione di *life skills* (Bertini et al., 1999).

Concordiamo, inoltre, con le indicazioni della riforma nel sottolineare che la scuola può dare un contributo determinante allo sviluppo di percorsi adolescenziali positivi, tramite la promozione degli strumenti di base (di natura culturale e di natura personale) e la stimolazione di una positiva autoprogettualità scolastica, professionale e di vita.

Il problema non è, pertanto, rappresentato dai fini da raggiungere quanto piuttosto dagli strumenti da adottare per raggiungere tali fini. Più specificamente, gli strumenti così come sono presentati nel documento legislativo, risultano essere efficaci e, quindi, condivisibili? Tengono conto dei bisogni impliciti ed espliciti del giovane di oggi?

La risposta a tali domande ci trova, in parte, critici.

Le perplessità maggiori sono di natura strutturale, strategica e legate alla scarsa considerazione della realtà giovanile, in generale, e scolastica, in particolare.



Vorremmo soffermarci su tre aspetti a nostro avviso non privi di problematicità.

Innanzitutto, da un punto di vista strutturale, si ha la netta sensazione che la scuola non sia al centro di un serio dibattito culturale e politico dell'intera società, capace di elaborare un progetto unico, largamente condiviso. Al contrario, sta diventando, ancora una volta, terreno di scontro politico. Il nostro Paese non riesce a cogliere il ruolo centrale della scuola per programmare gli interventi sociali più importanti a vantaggio dei nostri giovani. L'analisi degli investimenti sulla scuola e sulla formazione ci pone agli ultimi posti in Europa. Il rapporto spesa per la formazione e prodotto interno lordo è mortificante. Ci chiediamo: è possibile riformare la scuola, con la drammaticità dei suoi numeri circa i ritardi a tutti i livelli, senza un cospicuo investimento economico? L'idealità che si intende raggiungere a livello formativo è realisticamente raggiungibile considerando le croniche carenze strutturali, organizzative e di risorse umane qualificate che affliggono la nostra scuola? Inoltre, da un punto di vista strategico, l'intero impianto della riforma si basa sulla capacità del corpo docente di attivare, realizzare, gestire e valutare processi di istruzione e di formazione. Di contro, emerge il preoccupante grado di insoddisfazione professionale del corpo docente, il quale vive la riforma come calata dall'alto e rispetto alla quale evidenzia sentimenti di estraneità e, non di rado, di reattività. Come è pensabile realizzare una riforma che pone come cardine il ruolo formativo della didattica, senza rivedere in termini strutturali (*status* sociale, livello economico, livello di competenze professionali) il ruolo del docente? Possiamo testimoniare che, attualmente, sulla base della nostra esperienza formativa in ambito scolastico, non esistono le condizioni organizzative, situazionali e personali affinché il docente ripensi il proprio operato di esperto disciplinare in termini alternativi e innovativi attraverso una forte connotazione didattico-formativa. Con tale scarsità di mezzi difficilmente si potrà raggiungere l'idealità stabilita a livello di standard in uscita.

In secondo luogo, gli ispiratori della riforma sembrano nutrire una miracolistica fiducia e aspettativa negli effetti dell'innovazione didattica rappresentata dal passaggio, culturale e metodologico, dalla gestione del processo di insegnamento-apprendimento secondo la metodologia delle "unità didattiche" alla gestione dell'azione didattica per competenze secondo la metodologia delle "unità di apprendimento". Realmente, la modifica dell'approccio didattico sortirà il tanto auspicato risultato di non separare più il conoscere dall'agire, lo studiare dal vivere? Pur trovandoci d'accordo sulla necessità di adottare tale metodologia di gestione dei processi di insegnamento-apprendimento, non ci sentiamo di dividerne l'aspettativa elevata sugli effetti a livello formativo. Quando si intende incidere sui cambiamenti di vita delle persone, sull'acquisizione di competenze di vita, sull'incremento del senso di responsabilità individuale, sul senso di cittadinanza attiva e sul progetto di vita, tutti gli studi (Stroebe-Stroebe, 1997, Zani, Cicognani, 2000) evidenziano le difficoltà insite nella complessità del fenomeno, a motivo dell'interdipendenza di variabili di natura contestuale e personale e di processi psicologici e psicosociali. Il *setting*



didattico, per sua natura, non sembra essere la sede più adatta per rispondere a tale livello di complessità.

In terzo luogo, considerando che la formazione professionale rappresenta l'anello debole dell'intero sistema formativo in riferimento, soprattutto, alla tipologia dell'utenza, la riforma non sembra andare nella direzione auspicata. Ci chiediamo: è possibile prevedere, per coloro che si orientano verso percorsi tecnici o professionali, itinerari istruttivi e formativi che prediligano la manualità, la valorizzazione dell'intelligenza pratica, l'esperienza del "fare", la centralità del lavoro per offrire, in modo simile ai percorsi del sistema dell'istruzione, gli strumenti culturali idonei ad una progettazione scolastico professionale ad alta scolarità?

La riforma del sistema educativo dell'istruzione e della formazione professionale, pur prevedendo la pari dignità e la dualità per l'accesso ai percorsi di elevata scolarità, sembra riconfermare, nella sostanza la realtà attuale.

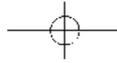
I CFP corrono il rischio di rimanere figli di una dio minore! Continuano ad essere una valida risposta all'emergenza sociale dei tanti allievi ai quali il sistema dell'istruzione non riesce a fornire validi percorsi di "personalizzazione": si caratterizza ancora come ultima risposta formativa all'abbandono precoce degli studi, alla demotivazione scolastica, all'insuccesso formativo, al degrado socioculturale degli ambienti di provenienza, al basso *status* sociale dei genitori. Si configura, cioè, come sistema reattivo e non come sistema istruttivo e formativo promozionale. Purtroppo gli indicatori sociali (biografia scolastica, provenienza socioculturale, livello di istruzione dei genitori, zona abitativa degli allievi, percentuali di incidenza dei comportamenti di rischio), riferiti alla tipologia dell'utenza della formazione professionale, accentuano la difficoltà a fare il tanto auspicato salto di qualità e a dare effettiva pari dignità ai percorsi di istruzione e di formazione. Un dato è certo: il sistema dell'istruzione non è in grado di riassorbire, al suo interno, questa tipologia di utenza. D'altra parte, il sistema dell'istruzione e della formazione professionale non sembra possedere gli strumenti più idonei per innalzare i livelli di qualità dell'offerta formativa, condizionata come è dalla selezione forzata in ingresso.

In conclusione, la gran parte delle ricerche sulla prevenzione del disagio sociale e sui comportamenti di rischio in adolescenza individuano nella scuola un ruolo di protezione decisivo quando riesce a fornire agli allievi strumenti culturali per la progettazione del proprio futuro, strumenti educativi per sviluppare fattori di resilienza personali, ambienti relazionali positivi, tra compagni e con gli insegnanti, per sperimentare fiducia in se stessi.

D'altra parte, l'analisi dell'esistente evidenzia come per significative fette della popolazione scolastica tutto ciò non corrisponda; anzi, per molti soggetti adolescenti è la stessa scuola la fonte principale del proprio disagio personale e sociale (vedasi il triste fenomeno del bullismo con le percentuali più elevate di incidenza del fenomeno a livello europeo). Inoltre, ai soggetti con maggior presenza di indicatori sociali del disagio, la scuola non riesce ad offrire validi strumenti per modificare traiettorie non positive.

In mancanza di un progetto culturale sulla scuola, largamente condiviso dalle diverse componenti sociali del Paese, in assenza di forti investimenti

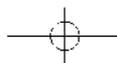




economici, soprattutto sulla qualificazione del ruolo educativo e formativo del personale docente, in assenza di una pluralità di offerte formative e di una massima differenziazione della didattica, come accade, ad esempio, nei Paesi scandinavi, che rispondano alle reali esigenze dei percorsi di "personalizzazione" e, in assenza di un progetto culturale innovativo per la formazione professionale, la legge 53/03, della quale pur si condivide la sfida culturale a livello pedagogico, rischia di diventare un prodotto ideale, non attuabile, non rispondente ai bisogni, soprattutto impliciti, dell'adolescente di oggi e, paradossalmente, potrebbe contribuire a perpetuare e ad accentuare le negatività presenti, in modo endemico nel sistema istruttivo e formativo della nostra scuola.

### Bibliografia

- AA.VV., *Orientamenti per una strategia di analisi e di intervento del fenomeno drop-out in provincia di Bologna*, Assessorato Istruzione, Formazione Professionale e Mercato del Lavoro, Amministrazione provinciale di Bologna, 1992.
- ADAMO S.M.G. - P. VALERIO (a cura di), *Fattori di rischio psicosociale in adolescenza*, La Città del Sole, Napoli, 1997.
- AIPRE, *Indagine conoscitiva sugli stili di vita degli adolescenti in alcuni comuni della Sardegna*, Roma, 2004.
- BARALDI C. - E. ROSSI, *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- BERTINI et al., *Life skill Education nel quadro della moderna psicologia della salute*, "Psicologia della Salute", 1999, 2, 11-31.
- BERNDT T.J., *Obtaining support from friends during childhood and adolescence*, in D. BELLE (a cura di), *Children's social networks and social support*, New York Wiley, 1989, 308-331.
- BONINO S. - E. CATTELINO, *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in G.V. CAPRARA - A. FONZI, *Letà sospesa*, Giunti, Firenze, 2000, 121-154.
- BONINO S. - E. CATTELINO - S. CIAIRANO, *Adolescenti e rischio*, Giunti, Firenze, 2003.
- CAPRARA G.V. - A. FONZI, *Letà sospesa*, Giunti, Firenze, 2000.
- BONINO S. - A. FRACZEK, *Adolescenti e salute: incursioni nel rischio*, "Psicologia contemporanea", 1996, 137, 50-57.
- BUZZI C. - A. CAVALLI, - A. DE LILLO (a cura di), *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- COLASANTI A.R., *Quali competenze promuovere per l'adolescente?*, in N. ARCANGELI (a cura di), *Non più bambini... non ancora giovani*, IRRE Emilia Romagna, Bologna, 2002, 60-73.
- CRESSON E., *Il libro bianco Insegnare ed apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, 1996.
- EURISPES, *V rapporto su La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Istituto di Studi Politici Economici e Sociali, Roma, 2004.
- PICCIONE A. - R. GRISSINI (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Carocci, Roma, 1998.
- MIUR, *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Osservatorio per la Gioventù Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, 2004.
- NOTA L. - S. SORESI, *I comportamenti sociali*, Etip, Pordenone, 1997.
- OLIVIERO FERRARIS A., *La nascita dell'adolescenza*, in "Psicologia contemporanea", 99, 1990, 34-40.
- PALMONARI A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- POMBENI M.L., *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. ZANI (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Carocci, Roma, 1998, 375-400.
- POMBENI M.L., *Adolescenti*, in B. ZANI - A. PALMONARI (a cura di), *Manuale di psicologia di Comunità*, Il Mulino, Bologna, 1996, 411-433.
- POMBENI M. L. - M.G. D'ANGELO, *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma, 1994.





- ROWLING L. - G. MARTIN - L. KALKER, *La promozione della salute mentale e i giovani*, Mc Graw Hill, Milano, 2004.
- STROEBE W. - M. STROEBE, *Psicologia sociale e salute*, Mc Graw Hill, Milano, 1997.
- ZANI B., *Strategie di coping in adolescenza*, in B. ZANI - E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma, 2001, 153-196.
- ZANI B. - E. CICOGNANI, *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna, 2000.



# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: impatti organizzativi e gestionali sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale

PUGLIESE SILVIO<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Affrontare il tema degli impatti organizzativi e gestionali potenziali sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale della Legge di riordino del sistema educativo (L. 28 marzo 2003 n. 53) e, più in particolare, dello schema di Decreto sul secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione professionale non è cosa agevole, data la missione e le peculiarità delle organizzazioni che realizzano tale servizio. Esse rappresentano infatti sistemi la cui natura socio-tecnica e la forte valenza sociale degli oggetti realizzati conferiscono una complessità intrinseca che rende difficile una modellazione efficace ovvero una rappresentazione utile per comprenderne il funzionamento e prevederne le dinamiche evolutive a fronte di cambiamenti contestuali. La complessità aumenta anche in relazione alla caratterizzazione derivante dal realizzare un servizio pubblico con i relativi vincoli e rigidità che ne scaturiscono. Per fortuna negli anni recenti molti autori esperti di organizzazione e di sistemi educativi si sono impegnati nello studio delle organizzazioni di servizio ed hanno anche sperimentato modelli interpretativi e metodologie di intervento con una efficacia accettabile.

<sup>1</sup> Università di Trento.

Va comunque sottolineato che la normativa, sebbene introduca cambiamenti significativi sugli aspetti normativi del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione professionale, non pone particolari vincoli ovvero indicazioni stringenti circa le strategie organizzative, e tanto meno sugli assetti, che le istituzioni debbano assumere nell'ambito del riordino delineato.

Dalla lettura della Legge e del relativo schema di Decreto è comunque possibile individuare alcune indicazioni che hanno un impatto diretto, ovvero sono direttamente riconducibili ai modelli organizzativi attesi, mentre per il resto è necessario estrapolare ed interpretare indicazioni e requisiti generali con impatti probabili ma non univocamente riconducibili ai modelli organizzativi (e questi ultimi sono indubbiamente la maggior parte).

Tra i primi si possono indubbiamente collocare alcune richieste esplicite della normativa, sintetizzabili in tre aspetti fondamentali:

- l'attribuzione di ampia autonomia gestionale e organizzativa alle istituzioni nella realizzazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale;
- la richiesta di funzioni di governo capaci di pianificare e gestire offerte formative con buoni livelli di personalizzazione;
- la predisposizione di sistemi affidabili e integrati di valutazione e certificazione delle competenze.

Relativamente alla seconda categoria di indicazioni (con impatti indiretti) è più difficile enucleare aspetti generalizzabili mentre si possono individuare aspetti che avranno con probabilità impatti su una o più variabili organizzative:

- il richiamo "forte" ad un profilo educativo ampio e articolato che sottolinei valori fondamentali del processo educativo;
- la valutazione degli apprendimenti e la certificazione delle competenze;
- le indicazioni relative alla necessità di creare reti sul territorio.

Nell'affrontare il tema in oggetto è altrettanto importante distinguere le osservazioni per i due mondi, quello dell'istruzione e quello della formazione professionale, che fino a ieri hanno seguito strade ed evoluzioni differenti e quindi avranno impatti differenti. A tale scopo si può osservare come, in generale, la riforma tende a configurare istituzioni con modelli organizzativi organici e poco burocratizzati. In questa ottica è possibile constatare come i percorsi di avvicinamento più impegnativi sono stati fatti dalle istituzioni di formazione professionale che hanno dovuto far fronte a richieste pressanti sui versanti della qualità, della flessibilità e della gestione economica. Gli istituti e i centri di formazione professionale, da oltre un decennio, hanno infatti avviato progetti che hanno cambiato, a volte radicalmente, il loro modello organizzativo e gestionale.

Il presente contributo assume una impostazione secondo la quale, dopo avere enucleato alcune variabili del modello organizzativo, ritenute significative per la trattazione del tema, tende a individuare gli impatti potenziali

diretti e indiretti della normativa su di esse e quindi ad evidenziare aspetti peculiari per le istituzioni di istruzione e formazione professionale.

## 2. MISSION E VALORI

La consapevolezza e condivisione della *mission* e di un sistema di valori coerenti rappresentano il collante e il motore di una qualsiasi organizzazione e ancora di più di una che produce servizi a forte valenza sociale. È proprio questo requisito che consente una polarizzazione degli sforzi dei singoli attori che intervengono e dà senso al loro lavoro, caratteristica irrinunciabile nel settore della formazione.

La Legge ridefinisce la *mission* attesa delle istituzioni operanti nel sistema educativo di istruzione e formazione, centrandola sulla promozione individuale e sociale dei giovani e collocandola in una posizione preminente per il loro funzionamento; essa promuove inoltre i valori della comunità professionale come fattore determinante per l'efficacia del sistema.

Va tuttavia sottolineato che il decentramento delle responsabilità, da un lato, e l'autonomia, dall'altro, richiedono uno sforzo notevole e delle modalità innovative di intervento per far condividere e radicare i valori nella comunità professionale che, dal punto di vista gestionale, risponde però ad indirizzi e politiche locali. È perciò opportuno individuare forme sovra-regionali di intervento o comunque forme cooperative federali, che si potrebbero articolare come azioni di formazione e sviluppo o di altri interventi di coinvolgimento.

Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale possiamo evidenziare e sottolineare un aspetto particolare e per certi versi contraddittorio. Sebbene, come già accennato, la riforma attribuisca un valore fondamentale alla *mission* delle istituzioni e ne indica i contenuti ineludibili, nella definizione dei livelli essenziali delle prestazioni (richiesti per l'istruzione e la formazione professionale) si perde ogni riferimento alla stessa. D'altro canto è interessante notare come proprio nelle istituzioni che attualmente realizzano la formazione professionale vi sia stato forse il lavoro più significativo e profondo per ridefinire e condividere la *mission* e il sistema di valori fondanti delle istituzioni. Questo è dovuto a differenti fattori ma si può attribuire da un lato alla natura di tali istituzioni, promosse da Enti caratterizzati da valori distintivi, e dall'altro alle risposte che queste istituzioni hanno dovuto fornire alle dinamiche di decentramento con conseguente spinta di adeguamento ad esigenze localistiche.

## 3. STRATEGIA E PIANIFICAZIONE

Su questa variabile, particolarmente importante per il buon funzionamento di una organizzazione, il Decreto (art. 1, comma 4) è molto chiaro nell'assegnare ampia autonomia gestionale e organizzativa alle singole istituzioni; le direzioni delle istituzioni devono assumersi perciò la responsabilità,

oltre che della formulazione del piano di offerta formativa, di pianificare e controllare, dal punto di vista economico ed operativo, le attività connesse alla definizione ed erogazione dei servizi educativi e formativi. Data la dimensione delle scuole e la complessità delle attività gestite, è ragionevole ritenere che l'attività richiederà una significativa dotazione di risorse professionali con competenze metodologiche adeguate. Se consideriamo inoltre l'indicazione del Decreto (art. 1, comma 14) circa la possibilità per gli istituti di creare/partecipare a reti di collaborazione finalizzate a soddisfare al meglio l'offerta formativa, la pianificazione assume un ulteriore livello di complessità. Va infatti sottolineato che questa possibilità non si soddisfa con un "automatismo" tecnico; essa comporta un buon allineamento tra un processo sistematico ed efficace di pianificazione interna e la costruzione e il mantenimento di alleanze e collaborazioni esterne con altri istituti, università e centri di ricerca del territorio, che richiede impiego di tempi ed energie.

#### 4. STRUTTURE ORGANIZZATIVE

Come già anticipato, in linea generale, il Decreto, sulla base dei "livelli essenziali delle prestazioni", mediante l'accreditamento, conferisce alle istituzioni una piena autonomia circa il modo di organizzarsi, stante comunque l'assolvimento della *mission* assegnata e il rispetto delle indicazioni di legge. Non vi sono perciò particolari vincoli che condizionano l'articolazione delle strutture organizzative ma valgono gli indirizzi del Decreto che implicitamente suggeriscono:

- una unità di governo dell'istituzione forte e affidabile e (come notato al punto precedente), dotata delle competenze di pianificazione e controllo;
- l'assegnazione ai docenti viene da una significativa autonomia nella gestione dei processi di apprendimento;
- il coinvolgimento dei docenti e delle famiglie nella gestione delle istituzioni (le cui forme non sono definite).

Un aspetto della Legge che avrà sicuramente impatti rilevanti riguarda la tendenza a inserire le istituzioni in reti di collaborazione-cooperazione allo scopo di affinare e migliorare l'offerta formativa. Questo costituisce una innovazione non trascurabile, se consideriamo che fino a ieri la struttura accentrata della scuola abbassava quasi totalmente l'autonomia nel senso che le singole scuole partecipavano a collaborazioni sovra-locali ma nell'ambito di strategie e piani definiti centralmente. È prevedibile che questa richiesta comporterà la creazione (e laddove esista il rafforzamento) dei presidi di scambio e la creazione/potenziamento del ruolo del responsabile dell'*Information e Telecommunication Technology*, che ricopre un ruolo importante nell'integrazione nelle reti.

Ben diversa appare la situazione per i percorsi di istruzione e formazione professionale, per i quali alle Regioni vengono richieste delle precise garanzie

sul conseguimento di livelli essenziali, che si traducono, attraverso la definizione degli standard da parte delle conferenze competenti, in requisiti organizzativi e/o operativi per le istituzioni che progettano ed erogano i servizi educativi (artt. 15-21).

Dall'analisi dei livelli essenziali di prestazione previsti dalla Legge emerge la necessità di creare almeno i seguenti presidi aggiuntivi (il ruolo e le competenze verranno affrontate al punto successivo): "Responsabile strutture e tecnologie"; "Responsabile sistemi informatici e telematici"; "Responsabile qualità".

## 5. RUOLI E COMPETENZE

Il Decreto non menziona esplicitamente la richiesta di nuovi ruoli, oltre a quelli del direttore e del docente, mentre esplicita la richiesta di competenze specifiche da utilizzare nelle attività di orientamento e tutorato (art. 16, comma 1.b), anche per favorire la continuità del processo di apprendimento nei percorsi di istruzione e formazione superiore, nell'università e nell'alta formazione. È perciò necessario prevedere nelle istituzioni delle figure con un profilo adeguato di competenze (e naturalmente con adeguato distacco di tempo), il cui ruolo e profilo di competenze vanno definiti ed esplicitati.

Relativamente al ruolo di direttore bisogna tuttavia fare alcune osservazioni riguardo ai contenuti di discrezionalità che la legge, direttamente o indirettamente, prevede. Per far fronte alle responsabilità esplicitamente menzionate, questo ruolo è da considerare, rispetto alla situazione attuale, un deciso salto verso una figura manageriale che deve farsi carico della pianificazione strategica e operativa dell'istituzione. Lo stesso discorso vale per il ruolo di responsabile della gestione economica che, nell'ambito dell'autonomia acquisita, dovrà assicurare la gestione economica e finanziaria di istituzioni complesse, che movimentano risorse ingenti e necessitano di attenta gestione dell'efficacia ed efficienza nell'uso delle stesse.

Bisogna tuttavia notare che la richiesta dei livelli essenziali di prestazione (art. 21) comporta implicitamente l'individuazione di ruoli organizzativi nuovi e indispensabili per assicurare il conseguimento dei livelli stabiliti, dato che non è pensabile assommare le nuove responsabilità nella figura del direttore, che è già oltremodo caricato di altre responsabilità consistenti.

Tra i nuovi ruoli emergenti, assumeranno particolare rilievo:

- 1) il *responsabile della manutenzione di impianti e strutture* che può coerentemente assumere la responsabilità sulla sicurezza sul luogo del lavoro, di prevenzione incendi e infortunistica;
- 2) il *responsabile sistemi informatici e telematici* (ormai divenuti una componente inscindibile della gestione e dell'operatività degli istituti), che dovrà farsi carico delle responsabilità di sviluppo e manutenzione dei sistemi nonché di coordinamento del servizio;



- 3) il *responsabile qualità*, che dovrà assicurare lo sviluppo e la manutenzione del sistema di gestione della qualità, che costituisce, tra l'altro, uno strumento fondamentale per garantire il monitoraggio e la valutazione sistematica degli apprendimenti; egli dovrà anche garantire l'aggiornamento e l'informazione del personale sulla qualità.

In buona sostanza, i livelli essenziali di prestazione richiedono l'istituzione di ruoli dedicati alla gestione, che difficilmente potranno essere recuperati attraverso meccanismi di "scarico" di ore ai docenti anche perché essi necessitano di un profilo di competenze raramente possedute da docenti o personale tecnico.

Anche in questo caso va sottolineato che molte istituzioni di formazione professionale, per motivi citati in precedenza, hanno dovuto dotarsi da tempo dei nuovi ruoli, riconosciuti dalle Regioni solo in alcuni casi, con notevoli problemi per la copertura di quelli non riconosciuti.

## 6. LEADERSHIP E STILE DI GESTIONE

La *leadership*, ovvero la modalità di esercizio dei ruoli che gestiscono i collaboratori, costituisce una leva eccezionale per l'efficacia delle organizzazioni. Essa assume una valenza strategica in situazioni di cambiamento e più in generale in presenza di contesti in evoluzione, nei quali le organizzazioni sono continuamente sollecitate a rivedere le proprie modalità di operare. Nonostante ciò il tema non è adeguatamente ed esplicitamente affrontato nella nuova normativa (e tanto meno in Leggi e Decreti precedenti).

Sebbene sia innegabile che l'argomento, per sua natura, non si presti molto ad essere normato, non va sottovalutata la necessità di stimolare l'adozione di opportuni stili di gestione con l'introduzione di requisiti in tale senso nel sistema di monitoraggio/valutazione e nei livelli essenziali di prestazione.

Relativamente alla *leadership* è importante notare come nelle attuali organizzazioni di formazione professionale il tema è stato parzialmente affrontato. Questo si deve in parte ad alcuni modelli di accreditamento regionale delle strutture formative che contengono requisiti ed indirizzi relativi alla valutazione della soddisfazione del personale interno, che generalmente si riferisce alla valutazione degli stili di *leadership* agiti negli organismi di formazione.

Va comunque sottolineato che il tema è stato affrontato con maggiore profondità nelle reti di centri di formazione (regionali o nazionali), dove il problema della *leadership* è posto nell'ottica di costruire organicamente le reti, istituzionalmente definite ma scarsamente integrate dal punto di vista organizzativo.

## 7. PROCESSI E SISTEMI

I processi rappresentano l'aspetto operativo delle organizzazioni, dove le risorse umane e strumentali, opportunamente gestite, consentono di elaborare



*input* e risorse per garantire i risultati direttamente fruiti dai clienti/utenti, mentre i sistemi rappresentano la metodologia o la tecnologia con la quale vengono supportati attività e processi.

Gli impatti della Legge di riforma saranno perciò direttamente e indirettamente rilevanti e possono riguardare molteplici aspetti, in relazione anche alla modalità con la quale verrà realizzata contestualmente la riforma.

Volendo comunque focalizzare l'attenzione su aspetti prioritari, i processi che sono direttamente interessati si possono ricondurre a:

- 1) Processo di pianificazione e controllo
- 2) Processo di valutazione dell'apprendimento
- 3) Processo di integrazione con il contesto e certificazione dei crediti.

Per ciascuno dei suddetti processi vi sono specifici riferimenti nella Legge di riforma ma sussistono anche aspetti indiretti significativi che cercheremo di riassumere di seguito.

#### **7.1. Processo di pianificazione e controllo**

Alcuni aspetti di carattere generale del processo sono stati già delineati nel punto precedente relativo alla strategia, ma vi sono aspetti operativi altrettanto importanti che vanno analizzati.

Un primo aspetto riguarda la definizione del piano di offerta formativa, che il Decreto individua come strumento fondamentale per organizzare attività e insegnamenti coerenti con il profilo educativo (art. 3, comma 2) e attribuisce come responsabilità precipua alla direzione delle istituzioni; a tale scopo viene richiesta l'attivazione di un processo sistematico di ascolto e confronto con studenti e famiglie che dovrà alimentare sistematicamente la definizione del piano.

Nel caso dei percorsi di istruzione e formazione professionale la definizione di profili specifici viene affidata alle singole istituzioni, che a partire da figure definite per aree settoriali dalla conferenza unificata, la personalizzano in base alle esigenze del territorio.

Attualmente, nell'ambito della formazione professionale questo processo è abbastanza sviluppato e può essere facilmente orientato a cogliere gli indirizzi della legge; la cosa è più difficoltosa nelle scuole, dove formalmente dovrebbe essere attivo il processo di definizione del "Piano di offerta formativa" (POF) che nella sostanza si riduce spesso ad un'attività formale.

Un aspetto strettamente collegato al precedente riguarda la necessità di pianificazione e controllo delle risorse professionali, derivanti dalla definizione del POF (art. 12, comma 1); questa attribuzione comporta l'attivazione di almeno due sottoprocessi aggiuntivi:

- ricerca e selezione di esperti e specialisti;
- valutazione dei collaboratori.

Anche in questo caso i due sottoprocessi sono ormai ampiamente attivati nella formazione professionale, dove la presenza di esperti esterni è molto

rilevante; questo si deve principalmente alla realizzazione dei sistemi di gestione della qualità che li prevedono. L'applicazione dei processi è invece molto ridotta nella scuola dove sarà necessario organizzare le attività e ricercare le competenze.

Va infine evidenziata la necessità di un ulteriore sottoprocesso che dovrà assicurare la pianificazione delle attività obbligatorie a scelta dello studente al quinto anno (art. 3, comma 2) che dovrà essere attivato *ex novo*.

## 7.2. Processo di valutazione dell'apprendimento

Gli impatti organizzativi potenziali, ipotizzabili come cambiamenti rispetto ai sistemi vigenti, non sembrano particolarmente rilevanti dato che, a parte l'introduzione della valutazione per l'ammissione al 3° e 5° anno, lo schema viene sostanzialmente confermato (art. 13):

- la valutazione periodica e annuale viene svolta dal docente, che dovrà verificare il conseguimento degli obiettivi del piano di studio personalizzato e dalla quale possono scaturire i piani di recupero;
- la valutazione per l'ammissione al 3° e 5° anno viene svolta dai docenti di classe e verifica il conseguimento degli obiettivi del biennio;
- l'esame di Stato, che ha lo scopo di verificare le competenze acquisite dagli studenti al termine del corso, è affidato ad una commissione mista di docenti del corso e dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione).

Per i percorsi di istruzione e formazione professionale vi sono aspetti che potrebbero avere impatti rilevanti: la Legge prevede infatti che gli istituti dovranno adottare degli standard minimi, definiti in sede di conferenza unificata, il cui rispetto è verificato periodicamente dall'INVALSI. Tuttavia, allo stato attuale non è ancora possibile ipotizzare impatti specifici, che dipenderanno da quali saranno gli standard e da come sarà articolato e funzionerà il sistema di verifica.

## 7.3. Processo di integrazione e certificazione crediti

Il processo di integrazione e certificazione crediti rappresenta probabilmente l'aspetto più problematico e delicato anche in termini di impatti sull'intero sistema educativo (e quindi su ogni singola istituzione), in quanto presuppone la definizione di un sistema di certificazione delle competenze riconosciuto e con valenza nazionale, al quale le varie istituzioni si dovranno uniformare.

Le opportunità che gli istituti dovranno garantire (a fronte di modalità prestabilite di valutazione dei crediti e modalità di riconoscimento tra crediti acquisiti in percorsi liceali e percorsi di istruzione e formazione professionale definiti mediante Accordo Stato-Regioni), si possono riassumere in (art. 1, commi 7, 8):

- assicurare ed assistere, anche integrandosi tra loro, la possibilità di cambiare scelta sia all'interno dei licei che tra questi e gli istituti di istruzione e formazione professionale;

- certificare l'acquisizione di crediti e riconoscere quelli acquisiti anche con esperienze pratiche e tirocini.

Anche nell'ipotesi in cui il sistema di certificazione fosse definito e abbastanza stabilizzato, le istituzioni dovrebbero comunque dotarsi di processi e sistemi definiti e affidabili, con relative competenze per gestirli al fine di garantire:

- la certificazione delle competenze acquisite (in coerenza con le modalità stabilite al suo interno) e la loro gestione nel tempo;
- la verifica e la valutazione dei crediti da riconoscere.

#### 8. NOTE E CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi prospettica della Legge n. 53/03 e del Decreto relativo al secondo ciclo, condotta nell'ottica degli impatti organizzativi sulle istituzioni educative di istruzione e formazione professionale, può essere letta con una duplice chiave interpretativa. Da un lato, possono essere ricercate ed evidenziate le linee di cambiamento sulle principali variabili organizzative e gestionali delle istituzioni, dall'altro, potrebbero essere ricercati gli elementi di criticità in relazione all'organizzazione complessiva del sistema ovvero alle relazioni tra i differenti attori che concorrono alla realizzazione dei servizi educativi di istruzione e formazione professionale.

Lo sforzo fatto nei paragrafi precedenti è stato prevalentemente focalizzato ad evidenziare le linee di cambiamento e perciò la sfida posta alle istituzioni educative e, in misura più ridotta, a far emergere punti di impatto ovvero di criticità del sistema. In relazione a questo secondo punto è importante sottolineare alcuni aspetti che configurano problemi aperti, la cui soluzione potrebbe condizionare in modo significativo i cambiamenti organizzativi.

Un aspetto particolarmente critico riguarda la definizione degli standard minimi relativi ai livelli essenziali delle strutture e relativi servizi (affidata alla Conferenza unificata) e la definizione degli standard minimi formativi (affidata alla Conferenza Stato-Regioni). Esso diventa infatti particolarmente importante se consideriamo che la Legge non pone particolari vincoli sui modelli organizzativi delle istituzioni (alle quali concede ampia autonomia) e perciò gli standard, assieme ai processi di valutazione degli stessi, finiranno per configurarsi come l'unico strumento di indirizzo e controllo. D'altro canto, bisogna realisticamente considerare che il conseguimento dell'obiettivo di integrazione del sistema educativo di istruzione e formazione professionale si ottiene in larga misura se le istituzioni che vi fanno parte operano con standard di riferimento organizzativi e gestionali con buoni livelli di omogeneità. Su questo aspetto bisognerà riflettere, anche alla luce delle esperienze condotte dalle Regioni con l'accreditamento delle strutture formative *previsto dall'art. 17 della L. 196/97*. Il risultato di questo processo ha infatti evidenziato punti di forza e di debolezza nella definizione ed applicazione degli standard.

In primo luogo va infatti notato che le Regioni hanno applicato con modalità molto differenziate le indicazioni provenienti dalla Conferenza Stato-Regioni configurando, in generale, modelli di riferimento regionali molto deboli proprio nella definizione degli standard. Ma l'aspetto più critico riguarda i risultati effettivi ottenuti con l'accreditamento sul fronte dell'allineamento rispetto agli standard; nella maggior parte dei casi l'accreditamento ha infatti prodotto l'aumento delle attività burocratica mentre ha scarsamente influito sulle pratiche organizzative e di gestione delle istituzioni di formazione per l'allineamento e il perseguimento degli standard.

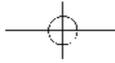
Si ritiene perciò oltremodo opportuno che nell'implementazione della riforma prevista dalla L. 53/03 venga garantita adeguata attenzione:

- al processo di definizione degli standard da parte delle Conferenze competenti, anche analizzando le esperienze regionali di accreditamento e magari coinvolgendo, con opportune forme, istituzioni di istruzione e formazione significative;
- alle esperienze di processi di integrazione che le istituzioni significative, articolate in reti territoriali, hanno svolto al proprio interno;
- alla definizione dei processi di monitoraggio e valutazione del rispetto degli standard, che dovrà prevedere un sistema premiante che valorizzi gli sforzi e i risultati positivi ottenuti dalle istituzioni.

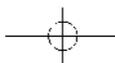
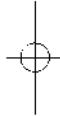
È infine superfluo notare che, come tutti i processi organici di cambiamento, anche in questo caso sarà opportuno prevedere un monitoraggio continuo dell'implementazione della riforma e la possibilità di effettuare delle modifiche di adeguamento in corso, man mano che emergono i problemi invisibili e di scarsa prevedibilità nella situazione attuale.

### Riferimenti bibliografici

- ARGYRIS C., *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*, Allyn & Bacon, Needham, 1990.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, Paper, 2002.
- CROZIER M., *L'impresa in ascolto. Il management nel mondo post - industriale*, Il Sole 24 Ore Libri, Milano 1990.
- Legge 28 Marzo 2003, n. 53 Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, in GU n. 77 del 2.4.2003.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, "Orientamenti Pedagogici", 5 (2003), 873-903.
- MINTZBERG H., *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, "Professionalità", 75 (2003), XI-XXI.
- NICOLI D., *Nuovi percorsi di apprendimento nella società cognitiva. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, "Professionalità", 78 (2003), 79-89.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma 2004.



- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano 1992.
- PUGLIESE S., *Modelli ed esperienze di cambiamento organizzativo. Dal centro di formazione professionale al centro di servizi formativi*, "Professionalità", 40 (1997), XI-XXIII.
- PUGLIESE S., *L'accreditamento interno come approccio per l'eccellenza qualitativa nella formazione CNOS-FAP*, "Rassegna CNOS", 3 (2001), 11-31.
- PUGLIESE S., *L'accreditamento delle sedi formative secondo l'art. 17 della L. 196/97: modelli a confronto*, "Rassegna CNOS", 3 (2002), 40-51.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano 2004.
- WEICK, K.E., *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino 1993.

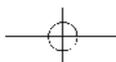


## L'Europa dell'istruzione e della formazione professionale Da Lisbona a Maastricht: il bilancio di un quinquennio

MALIZIA GUGLIELMO

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione che ha fatto parlare di "*società della conoscenza*". I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

Di fronte alla svolta epocale risultante dalle sfide della globalizzazione e della nuova economia basata sulla conoscenza, nel 2000 l'UE si è data a Lisbona un programma al tempo stesso ambizioso e realistico per questo decennio e ha individuato in un grande rafforzamento dell'istruzione e della formazione la chiave di volta per realizzare una crescita durevole del nostro continente (Conclusioni della Presidenza, 2000; Pettenello, 2005). Il presente saggio mira a redigere un bilancio del primo quinquennio e lo fa distinguendo tra istruzione e formazione in generale e istruzione e formazione professionale; naturalmente, tale articolazione ha solo lo scopo di fare migliore chiarezza perché le due tematiche, pur nella diversità di ambiti, sono legate da una sostanziale unità di fondo.



## 1. L'EUROPA DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE

Cercherò di delineare il percorso compiuto dall'UE nei cinque anni di attuazione del suo programma per la prima decade del nuovo millennio. Tuttavia, prima richiamerò i motivi fondamentali che hanno portato all'elaborazione di un progetto di così vasto respiro.

### 1.1. La società della conoscenza

Anzitutto, una *giustificazione* molto significativa può essere trovata nelle trasformazioni in atto nella società, soprattutto in rapporto al mondo delle professioni e alle esigenze dello sviluppo economico, del mercato internazionale e della partecipazione all'UE (Malizia-Nanni, 2005). L'istruzione e la formazione sono chiamate ad adeguarsi alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alla strumentazione computerizzata dei servizi e al carattere internazionale dell'imprenditoria e della produzione. Di fronte alle dinamiche di cambiamento e di innovazione, più che pensare a insegnare conoscenze e abilità definitive, si è invitati a formare le capacità di "apprendere ad apprendere" per tutta la vita, ad abilitare ad essere efficienti ed efficaci grazie alla acquisizione di competenze di base solide e culturalmente fondate, capaci di flessibilità e di autosviluppo.

Un *secondo* tipo di motivazioni è collegato alla prospettiva democratica che si intende imprimere alla vita e allo sviluppo dei Paesi dell'UE. Lo sviluppo e le attese di una vita effettivamente pacifica e democratica impongono una congruente offerta educativa, atta a preparare cittadini capaci di controllo critico e di sviluppo creativo delle informazioni, di competente partecipazione cosciente, attiva, responsabile e solidale alla vita comune, vincendo per un verso la tentazione del conformismo passivo e per altro verso l'invasività di ideologie dominative. Istruzione e la formazione sono, pertanto, considerate una via privilegiata per realizzare questi fini di educazione alla convivenza civile.

Ma oltre questo tipo di motivazioni, piuttosto funzionali allo sviluppo economico e a quello socio-politico, va citato anche un *terzo* ordine di ragioni, di carattere più globalmente umano, vale a dire relative al poter vivere, tutti ed ognuno, come persone e come gruppi o comunità sociali, un'esistenza umanamente degna. Da questo punto di vista l'istruzione e la formazione dovrebbero essere investite di una funzione educativa "forte".

Infatti, di fronte alla complessità e alle novità di quella che con termine generico e multivalente diciamo "globalizzazione", appare urgente che le persone vengano abilitate a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili; a confrontarsi con una crescente differenziazione, culturale, etnica e religiosa; a saper utilizzare le risorse offerte dalle TIC; a sapersi districare e prendere posizione rispetto al bombardamento di informazioni frammentarie e al "conflitto delle interpretazioni", fatte circolare dal sistema della comuni-



cazione sociale. All'istruzione e alla formazione si chiede che apra la strada alla intelligenza del mondo, fornendo gli strumenti e le competenze necessarie per leggere la realtà, orientarsi in essa, comprenderla anche in funzione creativa, sapendo dare un giudizio soppesato e ragionato su fatti, eventi, persone, situazioni, spesso inattese e magari conflittuali.

C'è infine un *quarto* ordine di ragioni, collegate più direttamente all'istituzione scolastica e alle azioni di formazione professionale. Un intervento strategico in questo campo si è venuto sempre più raccomandando per superare la discontinuità esistente tra i diversi livelli del sistema di istruzione e di formazione; per raccorderla non solo con l'università, il mondo del lavoro e delle professioni, ma anche con i diversi vissuti culturali delle persone, che si muovono tra i poli opposti dell'analfabetismo di ritorno e l'esigenza di una sempre più incisiva educazione permanente, fra divari non solo economici ma globalmente vitali tra i vari Paesi dell'UE e all'interno di ciascuno di essi, fra una generazione e l'altra, fra sviluppo crescente e nuove povertà, fra faticosi e lenti processi di integrazione e rinnovate forme di esclusione e disagio. Gli ultimi anni sembrano aver dato a tali esigenze un carattere di impellenza del tutto nuovo. In effetti, nel passaggio di secolo, si è fatto evidente il mutamento della cultura e della vita privata e pubblica di giovani ed adulti rispetto ai decenni immediatamente precedenti.

## **1.2. Il Consiglio Europeo di Lisbona e l'obiettivo strategico del primo decennio del 2000**

Tutto è nato dal Consiglio Europeo di Lisbona quando l'UE ha preso coscienza della necessità di rispondere senza indugi alla *svolta epocale* consistente nella globalizzazione e nell'avvento di un'economia basata sulla conoscenza (Consiglio di Presidenza, 2000). Tali trasformazioni riguardano ogni aspetto della vita della persona e vanno affrontate in modo da indirizzarne gli sviluppi possibili verso sbocchi coerenti con i valori e i concetti di società propri dell'UE. Nel Consiglio Europeo di Lisbona si sono pertanto concordate mete chiare e un programma ambizioso di azione che potesse portare alla introduzione delle necessarie infrastrutture, alla promozione dell'innovazione e delle riforme del mondo produttivo e alla modernizzazione dei sistemi di previdenza sociale e dell'istruzione.

Nel 2000 l'UE, sebbene potesse contare su un contesto macroeconomico solido, tuttavia presentava al tempo stesso una serie di aspetti *problematici*. La disoccupazione toccava 15 milioni di persone e in certe aree si caratterizzava per la natura strutturale e l'esistenza di forti disparità regionali. In aggiunta, il tasso di occupazione risultava troppo basso a motivo tra l'altro della ridotta partecipazione di donne e lavoratori anziani al mercato del lavoro. La crescita del settore dei servizi, segnatamente in tema di telecomunicazioni e di Internet, rivelava un andamento insoddisfacente e tale tendenza si accompagnava a carenze di qualificazioni in particolare nel settore delle TIC.

In questo contesto l'UE si è proposta come obiettivo strategico per il primo decennio del 2000 di *diventare l'economia basata sulla conoscenza più*

*competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*" (Consiglio di Presidenza, 2000, 2). E per la realizzazione di questo progetto di lungo termine un ruolo centrale è stato attribuito agli investimenti sulle risorse umane, considerate come la principale risorsa dell'Europa: più specificamente si è deciso di mirare a un grande rafforzamento dell'istruzione e della formazione per vivere e lavorare insieme nella futura società della conoscenza.

In questo ambito sono stati definiti i seguenti *obiettivi*:

- "un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane;
- il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione dovrebbe essere dimezzato;
- le scuole e i centri di formazione professionale, tutti collegati a Internet, dovrebbero essere trasformati in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, ricorrendo ai mezzi più idonei per raggiungere un'ampia gamma di gruppi bersaglio; tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti;
- un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione 'digitale' in tutta l'Unione;
- entro il 2000 dovrebbero essere individuati i mezzi atti a promuovere la mobilità di studenti, docenti e personale preposto alla formazione e alla ricerca, sia utilizzando al meglio i programmi comunitari esistenti [...] eliminando gli ostacoli, sia mediante una maggiore trasparenza nel riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio e formazione [...];
- dovrebbe essere elaborato un modello comune europeo per i *curricula vitae*, da utilizzare su base volontaria, per favorire la mobilità contribuendo alla valutazione delle conoscenze acquisite, sia negli istituti di insegnamento e di formazione che presso i datori di lavoro" (Consiglio di Presidenza, 2000, 7).

In merito a tali obiettivi il Consiglio Europeo raccomandava al Consiglio "Istruzione" di iniziare una riflessione generale per arrivare alla elaborazione di un programma di più ampia portata.

### **1.3. Il Consiglio Europeo di Barcellona per un programma dettagliato (2002)**

Un ulteriore passo avanti nella redazione del programma è stato compiuto con la relazione presentata al Consiglio Europeo di Stoccolma del marzo 2001

sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione (Conclusioni della Presidenza, 2001). Le conclusioni dell'incontro chiedevano la elaborazione entro la primavera del 2002 di un programma di lavoro che comprendesse una valutazione del cammino percorso in una prospettiva mondiale. Nel febbraio del 2002, il Consiglio "Istruzione" e la Commissione adottavano un programma di lavoro dettagliato che nel marzo otteneva l'approvazione del *Consiglio Europeo di Barcellona* (Consiglio, 2002).

In proposito il primo punto da sottolineare è costituito dal riconoscimento solenne del settore dell'istruzione e della formazione come *sfera prioritaria fondamentale* della strategia di Lisbona. Tale ambito non rappresenta semplicemente uno strumento finalizzato all'occupabilità; è chiaro invece che, nonostante l'efficacia delle altre politiche, l'UE potrà raggiungere il traguardo di sviluppare la principale economia della conoscenza del mondo unicamente in forza dell'apporto insostituibile dell'istruzione e della formazione. A questo riguardo viene anche affermato che le finalità del settore appena menzionato vanno al di là della pura preparazione alla vita professionale e comprendono la promozione della crescita individuale per una vita migliore e della cittadinanza attiva nella società democratica: si tratta della costruzione della coesione sociale, della prevenzione della discriminazione, dell'esclusione, del razzismo e della xenofobia, e quindi della promozione della tolleranza e del rispetto dei diritti umani.

Il *programma particolareggiato*, che ha ricevuto il consenso del Consiglio Europeo di Barcellona, individua tredici obiettivi, raccolti all'interno di tre che vengono qualificati come strategici. Su di essi l'UE e gli Stati membri hanno deciso di impegnarsi fino al 2010.

Il *primo* obiettivo strategico consiste nel *migliorare la qualità e l'efficacia* dei sistemi di istruzione e di formazione e si articola in cinque obiettivi.

Anzitutto, si tratta di potenziare l'istruzione e la formazione per *insegnanti e formatori*. Questi ultimi vanno considerati come attori chiave di ogni iniziativa che miri a promuovere lo sviluppo della società e dell'economia: da ciò ne segue che una delle priorità a breve e medio termine è costituita dalla possibilità di attrarre e conservare personale adeguatamente qualificato e motivato nel corpo docente, nonostante le gravi problematiche che incontra il suo reclutamento anche per effetto dell'invecchiamento degli insegnanti.

Un secondo obiettivo strategico, che si correla strettamente al primo, cioè alla qualità della docenza, riguarda lo sviluppo delle *competenze* per la società della conoscenza. In base al documento di Barcellona le competenze chiave comprendono: lettura, scrittura e calcolo; competenze di base in matematica, scienze e tecnologia; lingue straniere; competenze nel settore delle TIC; apprendere ad apprendere; competenze sociali: spirito di impresa; cultura generale. Per assicurare e verificare l'acquisizione delle competenze chiave da parte di tutta la popolazione, bisognerà articolare in modo adeguato i programmi e prevedere opportunità di formazione lungo tutto l'arco della vita per gli adulti, soprattutto quelli svantaggiati.

*Garantire l'accesso alle TIC* è il terzo obiettivo e da questo punto di vista le azioni da compiere sono varie. In particolare si tratta di dotare tutte le scuole



di infrastrutture appropriate e di preparare i docenti all'uso di tali tecnologie. Queste dovranno essere adoperate soprattutto in vista del potenziamento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento in modo da facilitare l'adozione di approcci focalizzati sull'alunno. Nel realizzare tali innovazioni, bisognerà sostenere i responsabili decisionali a tutti i livelli e verificare se e in che misura le TIC sono effettivamente utilizzate e quale sia la loro incidenza sui risultati scolastici e formativi.

Altro impegno strategico è quello di *attrarre più allievi agli studi scientifici e tecnologici*. Questo obiettivo costituisce una scelta obbligata, se la finalità è quella di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo". Sarà, pertanto, necessario interessare i giovani alla scienza e alla matematica in una misura più equilibrata tra maschi e femmine e attraverso un rinnovamento della pedagogia nel senso della realizzazione di legami più stretti con la vita lavorativa e l'industria; inoltre, bisognerà assicurare una carriera professionale soddisfacente nei settori scientifico e della ricerca a chi l'ha già intrapresa.

Un programma così ambizioso impone un altro obiettivo strategico, quello cioè di *sfruttare al meglio le risorse*. Se il successo del sistema produttivo europeo dipende per la più gran parte dalle competenze dei cittadini, l'istruzione e la formazione costituiscono un ambito nel quale l'UE non può risparmiare. Nonostante le difficoltà che mettono a dura prova le finanze dei nostri Paesi, si richiede una crescita significativa degli investimenti in risorse umane.

*Agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione* costituisce un secondo obiettivo strategico contenuto nel programma di Barcellona.

Ciò significa creare nelle scuole e nei centri di formazione *un ambiente aperto per l'apprendimento*. Più in particolare, si dovrà rendere più democratico l'accesso all'istruzione e alla formazione, garantendolo ad una fascia più ampia possibile della popolazione, e favorire il passaggio degli allievi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa.

Oltre a facilitare l'accesso, bisognerà *rendere l'apprendimento più attraente*. Se si vogliono conciliare alti tassi di occupazione con livelli elevati di competenze, bisognerà che tutti si rendano conto molto presto nella vita della necessità di proseguire l'istruzione e la formazione per l'intero arco della propria esistenza.

Il programma di Barcellona non è funzionale solo alla crescita economica, ma è chiamato a svolgere un ruolo essenziale nel *sostenere la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale*. Tale obiettivo comporta che la scuola e i centri si impegnino nella formazione ai valori democratici e alla partecipazione nella società. Inoltre, particolare attenzione dovrà essere prestata alle esigenze dei gruppi vulnerabili, né si potrà tollerare che ampie fasce della popolazione abbandonino gli studi prima del tempo.

L'ultimo obiettivo strategico chiede di *aprire i sistemi di istruzione e di formazione al resto del mondo*.



L'autoreferenzialità è ancora un limite evidente delle nostre scuole e centri, nonostante i progressi compiuti in questi anni. Pertanto, diviene essenziale *rafforzare i legami con il mondo del lavoro e della ricerca e con la società in generale*, realizzando forme sempre più strette di cooperazione con un ampio ventaglio di attori operanti nel territorio.

Sulla stessa linea si richiede di *sviluppare lo spirito imprenditoriale*. Bisognerà aiutare gli allievi a capire il valore dell'impresa, ad appropriarsi dei modelli più efficaci di imprenditorialità e ad acquisire spirito imprenditoriale, se le dinamiche sociali ed economiche porteranno ad offrire a milioni di cittadini la possibilità di svolgere attività in proprio.

Il superamento di ogni forma di ripiegamento implica l'impegno a *migliorare l'apprendimento delle lingue straniere*. Se si intende conservare e arricchire la diversità culturale dell'Europa in un quadro di cooperazione e di comunicazione, la conoscenza delle lingue, almeno di due, non può che entrare a far parte delle competenze di base. Tutto ciò implica il potenziamento della qualità dell'insegnamento delle lingue e della formazione dei relativi docenti.

L'autoreferenzialità si supera anche *aumentando la mobilità e gli scambi*. È un obiettivo strettamente connesso con la creazione di un senso di appartenenza all'Europa, con l'acquisizione di una coscienza europea e con lo sviluppo di una cittadinanza europea. In proposito, l'UE possiede una base solida di strategie che, però, non hanno ancora espresso tutto il loro potenziale.

*Rafforzare la cooperazione europea* diventa la conclusione più logica del programma di Barcellona. I nuovi cittadini dell'UE devono poter apprendere e lavorare in qualsiasi luogo dell'intero continente. Pertanto, bisognerà sviluppare sistemi di qualifiche compatibili, rinnovare e potenziare le strategie in materia di trasparenza e di riconoscimento delle qualifiche e promuovere sistemi di accreditamento.

#### **1.4. Il Consiglio Europeo di Bruxelles e la relazione intermedia (2004)**

Prima di affrontare le tematiche indicate nel titolo di questa sottosezione, è opportuno ricordare che il Consiglio Europeo "Istruzione" del 5 maggio 2003 *ha affinato* ulteriormente gli indicatori quantitativi del programma dettagliato di Barcellona (Pettenello, 2005). In proposito va precisato che tali parametri, pur non essendo prescrittivi per i singoli Paesi membri, tuttavia rappresentano i criteri per valutare l'attuazione delle decisioni prese nel 2002 in Spagna.

Gli *indicatori* approvati prevedono che il cammino intrapreso dall'UE nell'ambito dell'istruzione e della formazione debba condurre ai seguenti risultati nel 2010:

- diminuire il tasso degli abbandoni nel gruppo di età 18-24 anni dal 20 al 10%;
- accrescere il numero dei laureati in matematica, scienze e tecnologia almeno del 15%, riducendo al tempo stesso le disparità tra i sessi;
- elevare il tasso, tra i ventiduenni, di quanti hanno terminato un ciclo di istruzione secondaria superiore dal 78% del 2002 (il dato in Italia era del 72,9%) all'85%;

- abbassare del 20% la porzione dei quindicenni con scarse capacità di lettura che nel 2000 costituivano complessivamente il 17,2% e in Italia il 18,9%;
- aumentare la partecipazione della forza lavoro adulta (25-64 anni) ad iniziative di istruzione e di formazione, passando globalmente dall'8,5% (in Italia il 4,6%) al 12,5%.

Alla definizione di questi parametri si accompagnava la richiesta che il Consiglio rivolgeva a tutti i Paesi membri di aumentare in misura sostanziale il tasso annuale degli investimenti pro capite in risorse umane.

In osservanza di quanto stabilito a Barcellona, il Consiglio "Istruzione" e la Commissione hanno successivamente preparato una *relazione sull'attuazione del programma dettagliato* del 2002, arricchito degli ulteriori apporti; il documento è stato presentato al Consiglio Europeo di Bruxelles del marzo 2004 che lo ha approvato (Consiglio dell'Unione Europea, 2004). Il testo in questione redige un primo bilancio dei progressi realizzati dal 2000, elenca le problematiche da affrontare e indica le strategie da adottare per perseguire le mete prefissate.

Sul lato *positivo* il programma di lavoro ha identificato in maniera più articolata e sistematica l'ambito della collaborazione fra i 31 Paesi dell'UE, riuscendo ad assicurare la partecipazione attiva dei rappresentanti della società civile e delle organizzazioni internazionali; in aggiunta, ha anche elaborato un metodo, quello del coordinamento aperto, che si sta rivelando particolarmente fecondo di risultati. Un progresso significativo è anche rappresentato dal consenso sui cinque parametri di riferimento europei in base ai quali misurare il cammino da effettuare entro il 2010. L'università sta seguendo il percorso tracciato dal processo di Bologna e si è riusciti a determinare le priorità a breve termine che consentiranno di affrettare il processo verso l'introduzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore. La Dichiarazione di Copenhagen del novembre 2002 ha dato nuovo slancio alla cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione professionale, ma su questo punto ritornerò più ampiamente nella sezione n. 2. Da ultimo, i Paesi membri hanno compiuto sforzi significativi per promuovere la mobilità di studenti, insegnanti e lavoratori anche mediante la rimozione degli ostacoli di natura amministrativa e giuridica.

La relazione contiene un elenco impietoso delle molteplici *criticità* che affliggono i sistemi di istruzione e di formazione.

Una prima lista riguarda i *ritardi* nel confronto con i principali concorrenti.

- 1) In proposito si può anzitutto ricordare il forte *deficit di investimenti* del settore privato nelle risorse umane che riguarda principalmente l'istruzione superiore e la formazione continua. La relativa percentuale del PIL tocca solo lo 0,6%, un quarto cioè di quella degli Stati Uniti (2,2%) e la metà di quella del Giappone (1,2%); in aggiunta la spesa per allievo degli Stati Uniti risulta più elevata di quella della più gran parte dei Paesi dell'Europa.

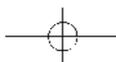
- 2) Nell'UE il tasso nel gruppo di età 25-64 anni di quanti *possiedono un titolo dell'istruzione superiore* raggiunge il 23% tra gli uomini e il 20% tra le donne. La situazione si presenta senz'altro migliore negli Stati Uniti (37% per l'insieme della popolazione) e nel Giappone (36% dei maschi e 32% delle femmine).
- 3) La capacità di *attrazione* dell'UE nei confronti di studenti e ricercatori è *inferiore* a quella di altre regioni del mondo. La più gran parte degli studenti dell'Asia e dell'America Meridionale opta per gli Stati Uniti e gli studenti europei che si recano in quest'ultimo Paese risultano il doppio dei colleghi degli USA che frequentano l'istruzione superiore nell'UE. Da noi la percentuale dei ricercatori è nettamente inferiore a quella degli Stati Uniti (5,4 su mille abitanti rispetto all'8,7) e del Giappone (9,7).

Anche l'elenco delle *lacune* da colmare per raggiungere gli obiettivi comuni è piuttosto lungo.

- 1) Certamente sono stati compiuti passi avanti verso la meta di ridurre il tasso degli *abbandoni* al 10% entro il 2001. Al tempo stesso va riconosciuto che la maggior parte dei Paesi membri deve proseguire nei propri sforzi con impegno, se vuole ottenere i risultati a cui si mira.
- 2) La probabilità di riequilibrare entro il 2010 il rapporto tra i *sessi* nelle *carriere scientifiche e tecnologiche* sembra a rischio a meno che i Paesi non compiranno sforzi notevoli.
- 3) Resta ancora molto da fare per conseguire l'obiettivo di ridurre del 20% la percentuale dei giovani di età inferiore ai 15 anni che possiede il livello più basso di *competenza nella lettura*. La stessa osservazione va ripetuta riguardo alla meta di garantire che tutti gli allievi apprendano almeno *due lingue straniere* entro il 2010: la media attualmente è di 1,5 lingua per allievo.
- 4) Un altro obiettivo a rischio è quello di elevare al 12,5% il tasso di *partecipazione degli adulti* alle attività di istruzione e di formazione. Infatti, nel 2002 la percentuale era dell'8,5% e la crescita in un anno risultava solo dello 0,1%.
- 5) Un altro aspetto problematico in molti Paesi europei, anche se non in Italia, riguarda il pericolo di una *carenza di insegnanti e di formatori* preparati. Infatti, si prevede che entro il 2015 sarà necessario formare oltre un milione di docenti della primaria e della secondaria, ma non si può dire che ci sia folla di candidati a questa professione.

L'analisi effettuata sopra ha messo in evidenza le molte sfide che ancora si pongono all'UE e che sottolineano la necessità di perseguire la strategia di Lisbona in maniera ancor più risoluta. Su questa base la relazione ha proposto *misure* da prendere senza ulteriori indugi e simultaneamente in tre ambiti prioritari.

In primo luogo, sarà necessario *concentrare* le riforme e gli investimenti nei settori chiave per la società della conoscenza in modo da assicurare mag-



giore efficienza ed efficacia alle azioni avviate. Gli ambiti sono quelli dell'istruzione superiore, dell'educazione degli adulti e della formazione professionale. Inoltre, dovrà essere assicurata una quantità maggiore di investimenti in particolare da parte del settore privato.

Un altro ambito prioritario di azione consiste nel *fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta*. Le relative strategie comprenderanno la promozione di partenariati più efficaci fra tutte le parti in causa, la verifica dell'apprendimento precedente e la predisposizione di ambienti di apprendimento aperti, attrattivi e accessibili a tutti (e con precedenza a favore dei gruppi svantaggiati).

La terza leva per realizzare il programma di innovazione avviato a Lisbona riguarda la *costruzione dell'Europa dell'istruzione e della formazione*. In altre parole si tratta di elaborare un quadro comune di riferimento in particolare per il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze e bisognerà eliminare gli ostacoli che impediscono la mobilità.

Una conferma importante della validità della linea di azione adottata dalla relazione intermedia è venuta dall'ultimo Consiglio Europeo del marzo scorso che si è tenuto a Bruxelles (Conclusioni della Presidenza, 2005). Infatti, esso sostiene con forza la necessità e l'urgenza di rilanciare la strategia di Lisbona perché i ritardi o il mancato completamento delle innovazioni proposte comporterebbero conseguenze molto serie per l'UE in rapporto alle sfide poste tra l'altro dal confronto con gli Stati Uniti e il Giappone. Il bilancio del percorso di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione compiuto nel quinquennio 2000-05 risulta non molto soddisfacente perché accanto a indiscutibili progressi si riscontrano notevoli carenze. Pertanto, l'UE deve attivare tutti gli strumenti a sua disposizione nelle tre direzioni, economica, sociale e ambientale, ed effettuare rapidamente un riorientamento delle proprie priorità verso la crescita e l'occupazione.

## 2. L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Ribadisco che la distinzione tra le due sezioni si giustifica solo per ragioni di chiarezza e che esiste una *unità* sostanziale tra i due discorsi, pur nella necessaria separazione di oggetti. Pertanto, quanto è contenuto in questa seconda parte, va sempre letto nel quadro delle affermazioni avanzate nella prima.

Come si è visto sopra, a Lisbona nel 2000 l'UE ha identificato nell'istruzione e nella formazione due strumenti essenziali per assicurare e sviluppare l'occupabilità, la coesione sociale e la realizzazione personale e professionale dei cittadini. In altre parole esse svolgono un ruolo fondamentale nel perseguimento del traguardo che l'UE si è data per il 2010 di diventare l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo. In questo contesto, "lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione professionale di qualità elevata è un elemento cruciale e parte integrante di tale strategia, segnatamente per quanto riguarda la promozione dell'inclusione sociale, della coesione, dell'occupabilità e della competitività" (Consiglio dell'Unione Europea, 2002, 3).



## 2.1. La Dichiarazione di Copenhagen (2002)

La Dichiarazione è stata preceduta da un *documento comune* delle rappresentanze europee dei *sindacati* e degli *imprenditori* sui temi dell'istruzione e della formazione su cui è opportuno soffermarsi perché fa da cerniera con Lisbona. Si tratta del "Quadro d'azione per lo sviluppo delle competenze delle parti sociali europee" del febbraio del 2002 e anticipa di pochi giorni il Consiglio Europeo di Barcellona (Pettenello, 2005).

Nel documento le parti sociali convengono nell'attribuire alla promozione delle competenze e delle qualifiche dei lavoratori un ruolo determinante relativamente al potenziamento della competitività delle imprese europee nel processo di globalizzazione in corso. In particolare sono identificate *quattro aree* su cui le rappresentanze dei datori di lavoro e dei lavoratori decidono di collaborare in modo da fornire un apporto specifico alla realizzazione del programma avviato a Lisbona.

- 1) Un primo ambito consiste nella determinazione preventiva dei bisogni di competenze e di qualificazioni, sia sul piano della singola impresa che di ciascun Paese e comparto produttivo, al fine di riuscire ad affrontare con successo le trasformazioni indotte dalla svolta epocale in atto.
- 2) Un altro settore di intervento viene identificato nel riconoscimento e nella validazione delle competenze e delle qualificazioni in vista della crescita della formazione di ogni lavoratore e per permettere alle imprese una valorizzazione piena delle risorse umane.
- 3) Una terza area tematica è costituita dall'informazione e dall'orientamento e l'obiettivo è quello di identificare servizi e strumenti che aiutino i lavoratori e le imprese a disegnare i percorsi formativi più adatti per lo sviluppo delle competenze necessarie.
- 4) Da ultimo tutte le parti interessate vengono invitate a mettere in sinergia e a ottimizzare tutte le risorse disponibili.

Gli obiettivi di per sé sono generici, ma la novità consiste nell'impegno a compiere ogni anno una valutazione congiunta delle buone prassi realizzate nei diversi Paesi.

Le scelte operate nel Quadro di azione" e, soprattutto, il programma di lavoro adottato a Barcellona hanno ricevuto una conferma ulteriore e un approfondimento da una *Dichiarazione* approvata a *Copenhagen* dalla Commissione Europea e dai 31 Ministri dell'istruzione e che è stata anche accettata ufficialmente dalle rappresentanze europee dei sindacati e degli imprenditori (La Dichiarazione di Copenhagen, 2002). Lo scopo è quello potenziare la cooperazione europea in materia di istruzione e di formazione professionale concentrando gli sforzi su alcuni temi che sono stati considerati particolarmente rilevanti per la realizzazione del progetto iniziato a Lisbona.

Le *priorità* sono state articolate secondo quattro prospettive.

La prima è rappresentata dalla *dimensione europea* dell'istruzione e della formazione professionale e mira a sviluppare la mobilità e la collaborazione interistituzionale mediante partenariati e altre attività transnazionali in modo da garantire maggiore visibilità sul piano internazionale alle iniziative del

nostro continente in tema di apprendimento e a farne dei punti di riferimento per gli altri Paesi.

Il secondo ambito di priorità riguarda la *dimensione della trasparenza, dell'informazione e dell'orientamento*. Più specificamente, il rafforzamento della prima nel campo dell'istruzione e della formazione professionale viene ricercato mediante l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti, anche grazie all'integrazione di quelli esistenti. In secondo luogo si deve puntare a potenziare le politiche, i sistemi e le prassi che consentono l'informazione, l'orientamento e le consulenze soprattutto riguardo all'accesso all'apprendimento e alla trasferibilità e al riconoscimento delle competenze e delle qualifiche allo scopo di facilitare la mobilità dei cittadini.

La terza dimensione comprende il *riconoscimento delle competenze e delle qualifiche*. In questo caso le direzioni delle possibili azioni da avviare sono tre: la prima consiste nell'analisi delle modalità per rafforzare la trasparenza, la comparabilità, la trasferibilità e il riconoscimento delle competenze e/o delle qualifiche tra i vari Stati dell'UE e a diversi piani, predisponendo standard di riferimento, principi di certificazione e altre misure comuni fra cui un sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale; la seconda viene identificata nella promozione delle competenze e delle qualifiche a livello settoriale, potenziando la collaborazione e il coordinamento mediante la partecipazione delle parti sociali; in terzo luogo si tratta di elaborare una serie di principi comuni in tema di convalida degli apprendimenti non formali e informali in modo da consentire una più grande comparabilità tra i modelli adottati nei vari Paesi.

L'ultima dimensione è costituita dalla *garanzia della qualità*. In proposito si mira a rafforzare la cooperazione con particolare riguardo allo scambio di modelli e metodi e alla adozione di principi qualitativi comuni. Bisogna anche dare una attenta considerazione ai bisogni di formazione degli insegnanti e dei formatori in ogni tipo di istruzione e di formazione professionale.

La Dichiarazione ha cercato di identificare i *principi* che devono essere posti alla base di una più intensa collaborazione in tema di istruzione e di formazione professionale. Il fondamento della cooperazione è costituito dagli obiettivi e dal programma di lavoro che in questo ambito si è proposta l'UE a partire da Lisbona. Le misure da prendere mantengono una natura volontaria e vanno sviluppate attraverso una cooperazione che parte dal basso; esse inoltre devono rispondere alle esigenze dei cittadini, singoli o associati. La collaborazione si caratterizzerà anche per la sua natura inclusiva in modo da comprendere le parti sociali e tutti i Paesi interessati.

Il documento in esame propone precise *strategie per il seguito* da dare alla Dichiarazione. Anzitutto, il progetto di collaborazione europea in materia di istruzione e di formazione professionale va integrato pienamente nel programma di lavoro di Lisbona. Un gruppo di lavoro in seno alla Commissione continuerà ad assicurare l'attuazione e il coordinamento degli interventi previsti dalla Dichiarazione di Copenhagen. Da ultimo, fino al 2004 ci si limiterà a seguire i settori concreti in cui le attività sono già avviate, mentre agli altri si passerà successivamente.

## 2.2. Il comunicato di Maastricht (2004)

Il 14 dicembre del 2004 i Ministri responsabili si sono incontrati a Maastricht insieme con la Commissione e le parti sociali e hanno approvato un *Comunicato* sulle priorità future alla collaborazione in seno all'UE in materia di istruzione e di formazione professionale (Comunicato di Maastricht, 2004). Lo scopo era quello di riaffermare la sinergia tra interventi nazionali e comunitari in vista della realizzazione del programma avviato a Lisbona.

Il documento precisa anzitutto i *temi chiave* su cui concentrare riforme e investimenti.

- 1) Un primo ambito da potenziare viene identificato nell'immagine e nell'attrattiva che il percorso professionale deve assumere nei confronti dei datori di lavoro e dei lavoratori allo scopo di aumentare la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale.
- 2) Un punto chiave è costituito senz'altro dal perseguimento di standard elevati di qualità e di innovazione che vanno assicurati a tutti gli allievi in modo da garantire la competitività, sul piano internazionale, dell'istruzione e della formazione professionale europea.
- 3) La rispondenza ai bisogni del mercato e in particolare dell'economia della conoscenza deve caratterizzare l'offerta in particolare riguardo all'aggiornamento e allo sviluppo delle competenze dei lavoratori più anziani.
- 4) Speciale attenzione dovrà essere prestata ai gruppi meno qualificati (80 milioni di persone circa tra i 25 e i 64 anni) e a quelli svantaggiati.
- 5) Un ultimo punto chiave è rappresentato dalla pari dignità tra l'istruzione e la formazione professionale e l'istruzione generale.

Il Comunicato distingue riguardo alle *strategie* due livelli: nazionale ed europeo. In riferimento a *ciascun Paese*, l'obiettivo è di potenziare l'apporto dei sistemi di istruzione e di formazione professionale, delle istituzioni e delle parti sociali per realizzare le finalità che l'UE si è posta a Lisbona. Anche in questo caso lo sforzo dovrà essere indirizzato verso quelle strategie che attualmente sono ritenute prioritarie.

- 1) Anzitutto andranno adottati principi, strumenti e riferimenti comuni nel rafforzamento e nella innovazione dei sistemi e delle prassi dell'istruzione e della formazione professionale, con particolare attenzione alla trasparenza, all'orientamento per tutta la vita, alla garanzia della qualità e all'identificazione e alla convalida dell'apprendimento formale e non formale.
- 2) Un'altra strategia prioritaria mira ad accrescere gli investimenti, non solo quelli pubblici, ma anche quelli privati che vanno pertanto incentivati. In proposito un ruolo chiave verrà svolto dal Fondo sociale europeo e dal Fondo europeo di sviluppo regionale.
- 3) Il cuore di questo ambizioso programma va identificato nell'impegno a fornire ai giovani le competenze chiave che serviranno loro per l'intera esistenza e di aggiornare e rinnovare le competenze di una popolazione che si sta invecchiando.

- 4) Il potenziamento dell'istruzione e della formazione professionale dovrà tenere conto in via prioritaria anche delle esigenze delle persone e dei gruppi che rischiano l'esclusione dal mercato di lavoro e l'emarginazione sociale.
- 5) Un'altra strategia viene identificata nella personalizzazione che significa adottare approcci di apprendimento aperto che permettano ad allievi, opportunamente orientati e consigliati, di disegnare percorsi individuali. A questo scopo bisognerebbe mirare ad abbassare le barriere tra l'istruzione e la formazione professionale da una parte e dall'altra l'istruzione generale e facilitare la transizione tra la formazione iniziale e continua e l'istruzione superiore.
- 6) Una rilevanza prioritaria va attribuita al rafforzamento della qualità e della pertinenza dell'istruzione e della formazione professionale da realizzare mediante la partecipazione di tutti i soggetti interessati.
- 7) Centrale è anche la strategia volta a creare ambienti di apprendimento aperto negli istituti di formazione e sul lavoro, favorendo l'autoformazione e valorizzando le potenzialità delle TIC.
- 8) Un corollario logico di questo programma di azione è rappresentato dal miglioramento costante delle competenze degli insegnanti e dei formatori.

A livello *europeo* si punterà a promuovere la trasparenza, la qualità e la fiducia reciproca per consentire lo sviluppo di un reale mercato del lavoro sul piano continentale. Le strategie prioritarie sono state identificate in una lista articolata e complessa di interventi.

- 1) Il primo posto nell'elenco viene occupato dal consolidamento delle scelte operate a Copenhagen.
- 2) Una strategia prioritaria consiste nella predisposizione di un quadro europeo delle qualifiche, aperto e flessibile, focalizzato sulle competenze, caratterizzato dalla trasparenza e fondato sulla reciproca fiducia che dovrà facilitare il riconoscimento e la trasferibilità delle qualifiche, la convalida degli apprendimenti e il funzionamento fluido del mercato del lavoro.
- 3) Per consentire il passaggio da un sistema di apprendimento all'altro servirà la creazione di un sistema europeo di trasferimento di crediti nell'istruzione e nella formazione professionale.
- 4) Una rilevanza prioritaria va anche attribuita alla identificazione delle esigenze di apprendimento degli insegnanti e dei formatori e al potenziamento del loro ruolo anche in vista di rendere più attrattiva la loro professione.
- 5) Da ultimo una cura particolare andrà riservata al miglioramento della portata, precisione e affidabilità delle statistiche relative all'istruzione e alla formazione professionale.

Il Comunicato di Maastricht fornisce *indicazioni* anche *per il seguito* da dare al programma delineato sopra. Un sua efficace attuazione richiede che tutti gli attori interessati si assumano le loro responsabilità e si impegnino a

offrire un valido apporto; il coinvolgimento riguarda in particolare le parti sociali, il comitato consultivo per la formazione professionale dell'UE, il CEDEFOP e la Fondazione Europea per la formazione professionale. Viene poi ribadito che le priorità di Maastricht sono parte integrante del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" in cui vanno adeguatamente inserite e il relativo rapporto biennale dovrà rendere conto della loro attuazione; più in generale si afferma che esse devono essere collegate in maniera coerente con le politiche europee sull'istruzione superiore, l'economia, l'occupazione, lo sviluppo sostenibile e l'integrazione sociale. Un punto centrale è costituito dalla preparazione del quadro europeo delle qualifiche e di un sistema europeo di trasferimento di crediti. Il rafforzamento delle reti esistenti dovrebbe permettere lo scambio di buone prassi, delle innovazioni e delle informazioni sui progressi compiuti e sulle future azioni di potenziamento dell'istruzione e della formazione professionale.

### 1.5 Osservazioni conclusive

La disamina del percorso compiuto dall'UE nel primo quinquennio di attuazione del suo programma strategico ha messo chiaramente in evidenza la convinzione che è alla base del progetto. L'istruzione e la formazione si presentano come la *carta vincente*, per promuovere uno sviluppo per quanto possibile organico, armonico ed autentico a tutti i livelli della vita, facendo arretrare la miseria, impedendo l'esclusione, evitando lo scontro tra i popoli e le nazioni, lottando contro l'oppressione, la dominazione e la guerra come soluzione dei conflitti o delle esigenze di sviluppo. Tutto ciò si pone in continuità con il Libro Bianco del 1995 secondo il quale la "scuola rimane lo strumento insostituibile dello sviluppo personale e dell'inserimento sociale di ogni individuo [...]", perché "la qualità dell'istruzione e della formazione è diventata essenziale per la competitività dell'Unione Europea e per il mantenimento del suo modello sociale" (Cresson - Flynn, 1995, 49-51).

Più precisamente i documenti dell'UE sembrano proporre *sei finalità irrinunciabili* per l'istruzione e la formazione europea:

- l'apprendimento lungo l'intero arco dell'esistenza;
- la realizzazione della cittadinanza attiva mediante il riconoscimento dei diritti civili e sociali di tutti senza l'esclusione di nessuno;
- la competitività nel quadro di un'economia basata sulla conoscenza e globalizzata;
- la sussidiarietà orizzontale e verticale;
- la centralità dell'istruzione e della formazione professionale per la promozione dell'inclusione sociale, della coesione, dell'occupabilità e della competitività;
- la rilevanza dell'esperienza nei processi di apprendimento-insegnamento (FORMA, 2005).

Se una *critica* si può rivolgere al programma dell'UE, essa riguarda il suo carattere troppo funzionale alle esigenze economiche per cui esso va integrato

con la prospettiva personalistica e solidaristica che mette al centro non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità, ma ogni persona, tutta la persona e l'impegno individuale e collettivo per lo sviluppo di tutti e di ciascuno.

Ai fini del tema che stiamo affrontando in questo numero di "Rassegna CNOS" ritengo opportuno soffermarmi su una delle finalità presentate sopra. La *formazione professionale* non viene concepita dal programma avviato a Lisbona come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Si è visto sopra come nella più gran parte dei parametri del programma di Barcellona l'Italia si trovi in difficoltà. Ritengo che tale situazione vada attribuita alla natura eccessivamente "scuolacentrica" del nostro sistema educativo (FORMA, 2005). Risulta pertanto urgente una rivalutazione della cultura del lavoro e della istruzione e formazione professionale nel contesto dell'apprendimento per tutta la vita e della centralità dello sviluppo della persona nel quadro della responsabilità educativa della comunità locale.

Questo mi fa dire che il tentativo in atto di settori del mondo economico, sociale e politico di riproporre, nell'ambito dei licei, i vecchi istituti tecnici *va respinto del tutto* (Malizia, 2005). Infatti, esso annullerebbe la natura innovativa della riforma, continuerebbe e concluderebbe il processo di "liceizzazione" con gravi conseguenze per le imprese (specie le piccolissime, piccole e medie che assorbono oltre il 90% delle forze di lavoro), renderebbe più difficile il successo formativo per i giovani (aumento della dispersione e della mancata spendibilità dei titoli), impedirebbe alle Regioni di svolgere un effettivo ruolo di governo del sistema dell'offerta formativa, darebbe voce alle componenti più retrive dell'*establishment* scolastico che mirano semplicemente a conservare il potere di un comparto – quello degli istituti tecnici e professionali – che genera la massima dispersione (dal 18 fino al 43% degli studenti iscritti).

In sintesi e in relazione alla situazione italiana, si può dire che non esiste equivalenza tra l'istruzione e formazione professionale da una parte e i licei dall'altra, se la prima è solo terminale e i secondi possono essere propedeutici e terminali. Con queste proposte la pari dignità formativa tra i due percorsi, sancita dalla riforma Moratti e soprattutto dichiarata dai documenti dell'UE, non troverà assolutamente realizzazione nel concreto degli ordinamenti dei

due sottosistemi. Pertanto mi attendo dal Governo che il decreto attuativo del 2° ciclo confermi la *pari dignità formativa* del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, se si vuole veramente che la riforma garantisca il successo formativo di tutti gli adolescenti e non solo di una loro parte, quelli cioè che l'origine familiare ha favorito.

### Bibliografia

- Comunicato di Maastricht* sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (VET), Bruxelles, 2004.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Lisbona. 23 e 24 marzo 2000, Bruxelles, 2000.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Stoccolma. 23 e 24 marzo 2001, Bruxelles, 2001.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Bruxelles. 20 e 21 marzo 2003, Bruxelles, 2003.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Bruxelles. 12 e 13 dicembre 2003, Bruxelles, 2003.
- Conclusioni della Presidenza*. Consiglio Europeo di Bruxelles. 22 e 23 marzo 2005, Bruxelles, 2005.
- CONSIGLIO, *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione in Europa*, in "Gazzetta ufficiale delle Comunità europee", (14.6.2002), C 142, 1-22.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"*, Bruxelles, 14 febbraio 2001.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Progetto di risoluzione del Consiglio sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e di formazione professionale*, Bruxelles, 18 ottobre 2002.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *"Istruzione e Formazione 2010". L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*. Relazione intermedia, Bruxelles, 3 marzo 2004.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- La Dichiarazione di Copenhagen*, Bruxelles, 2002.
- FORMA. ASSOCIAZIONE NAZIONALE ENTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE, *Per una politica educativa di istruzione e formazione in risposta alle domande dei giovani, delle famiglie e della società*, Roma, 2005.
- MALIZIA G., *Analisi e prospettive dell'istruzione e della formazione professionale, Regione Liguria e Università di Genova, Progettare l'istruzione e la formazione professionale. Il modello ligure*, Convegno nazionale, Genova, 31.01.05.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Roma, 30-9-2004/9.2.2005, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2005.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2000, 15-42.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Lo scenario della riforma*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI - S. CICALTELLI (a cura di), *Una disciplina in evoluzione*, Leumann (TO), ElleDiCi, (in corso di pubblicazione).
- PETENNELLO R., *Da Lisbona a un'altra Maastricht*, in <http://www.cgil.it>, 22.04.05, 9.

## 5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Identikit dell'adolescente

MALIZIA GUGLIELMO

L'indagine campionaria del 5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza ha sondato un *campione* più che rappresentativo della popolazione scolastica italiana, per sesso, età, area geografica, tipologia di scuola e di istituto, classe frequentata<sup>1</sup>. Due sono stati i modelli di questionario utilizzati destinati rispettivamente all'infanzia e all'adolescenza: tenuto conto degli interessi dei lettori di "Rassegna CNOS" mi limiterò a presentare solo i dati più significativi del secondo. Il questionario adolescenza era diretto alla costruzione dell'identikit dell'adolescente, ed è stato somministrato a ragazzi appartenenti alla fascia di età 12-19 anni, frequentanti la seconda e la terza media o una delle cinque classi degli istituti superiori<sup>2</sup>. La rilevazione sul campo ha riguardato 80 scuole di ogni ordine e grado, mentre i questionari pervenuti e analizzati sono stati 3.453.

### 1. GENITORI E FIGLI A CONFRONTO

È particolarmente interessante prendere in esame le relazioni dei ragazzi all'interno del nucleo familiare nel periodo adolescenziale, quando il loro rapporto con gli adulti, e in primo luogo con le figure genitoriali, attraversa un passaggio critico<sup>3</sup>. Nel momento in cui gli adolescenti iniziano ad affer-

<sup>1</sup> EURISPES - TELEFONO AZZURRO, 5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Roma, novembre 2004, pp. 1081.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 881-882.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 987-1018.

mare la propria individualità, i *contrast*i con i genitori divengono solitamente più frequenti e rappresentano da un lato l'espressione del primo distacco dei ragazzi, dall'altro la conseguenza dell'inevitabile gap generazionale. Dai dati risulta che la disobbedienza rappresenta il motivo principale di arrabbiatura per i genitori, ma sono rilevanti anche le questioni relative alla scuola (scarso studio e cattivi voti) e le bugie. I risultati rispecchiano una minore propensione maschile per lo studio e una maggiore tendenza dei ragazzi a mettere in pratica comportamenti rischiosi. A loro volta le sgridate sono la reazione più diffusa dei genitori quando si arrabbiano con i figli, ma molti hanno anche l'abitudine di spiegare ai figli ciò in cui hanno sbagliato, al fine di evitare che ripetano l'errore e i loro comportamenti non sono molto diversi in rapporto al sesso del figlio.

Quando gli adolescenti vogliono *ottenere qualcosa dai genitori*, ricorrono in primo luogo alla persuasione e più di un terzo all'impegno per meritare ciò che si desidera. Sono una minoranza gli adolescenti che si lamentano o che ricordano ai genitori che gli amici hanno quel che vogliono. Le ragazze in questa circostanza sembrano puntare più sul dialogo e sulla persuasione, i ragazzi sull'impegno concreto. In proposito, la metà circa degli adolescenti afferma che i *genitori spendono* più per i figli che per se stessi e il 40% quasi che le spese vengono distribuite in modo equilibrato per ciascun componente della famiglia.

Interrogati sul *ruolo che, secondo loro, un genitore dovrebbe rivestire*, i ragazzi hanno scelto in modo piuttosto equilibrato diverse risposte senza concentrarsi su una in particolare, quali: un esempio, una guida, un sostegno, un amico; pochi lo vedono invece come un rifugio. Benché in entrambi i sessi risulti forte il bisogno di una figura di riferimento comportamentale ed etico, cioè un esempio e una guida, fra gli adolescenti tale esigenza risulta più diffusa che fra le adolescenti; queste ultime manifestano più dei coetanei il bisogno di genitori complici e vicini, pronti a comprendere e sostenere.

I *rapporti fra ragazzi e genitori* risultano nella grande maggioranza dei casi buoni o ottimi in quanto oltre l'85% condivide questa opinione. In proposito, emerge una maggiore conflittualità delle ragazze con il padre e la madre, forse perché le femmine maturano solitamente prima e presentano quindi maggiori esigenze e maggiore desiderio di autonomia; a ciò si potrebbe aggiungere il fatto che i genitori tendono ad essere più apprensivi con le figlie e quindi a limitare maggiormente la loro libertà, e ciò può provocare contrasti famigliari.

Quando si deve *prendere una decisione importante* che riguarda direttamente gli adolescenti intervistati, nell'80% quasi delle famiglie si decide insieme, e in più del 10% decidono i genitori. La quasi totalità dei ragazzi afferma che le proprie richieste e desideri vengono accontentati dai genitori se possibile. Prevale quindi nettamente la ragionevolezza, ma esiste una minoranza di adolescenti evidentemente viziati ed una quota molto bassa di soggetti secondo i quali i propri desideri non vengono tenuti in nessun conto dai genitori.

Un quarto degli adolescenti *risponde male* ai genitori spesso o continuamente, ma la maggioranza lo fa qualche volta. I dati mostrano che le ragazze

rispondono male ai genitori più spesso dei ragazzi e il dato conferma la maggiore conflittualità che caratterizza i rapporti tra le adolescenti ed i genitori, della quale il fatto di rispondere spesso male sembra una manifestazione.

Agli adolescenti è stato domandato con quale frequenza mettono in atto alcuni comportamenti *non rispettosi delle persone e dell'ambiente*. Fra i diversi comportamenti presi in esame, dire parolacce risulta quello messo in pratica con maggior frequenza dai ragazzi intervistati, seguito da buttare carta, lattine o altro per terra, urlare e fare chiasso in presenza di persone della propria famiglia, interrompere le persone mentre stanno parlando. In generale le ragazze adottano con minor frequenza, rispetto ai coetanei, comportamenti poco educati. Quando i ragazzi si comportano in modo ineducato, come indicato nella domanda precedente, tra gli adulti prevalgono reazioni non dure e se da un lato sono numerosi quelli che cercano di far comprendere ai ragazzi i loro errori, sono decisamente molti anche quelli che si dimostrano tolleranti, col rischio di non scoraggiare i comportamenti sbagliati.

Per indagare quali valori ed ideali i genitori trasmettano oggi ai ragazzi, al campione è stato chiesto di indicare *cosa padre e madre ritengono importante nella vita*. Le risposte si distribuiscono in modo molto vario su diversi obiettivi: il più citato è essere sempre se stessi (17,5%), seguito da essere onesti (13,4%), farsi rispettare (12,1%), realizzarsi professionalmente (10,9%), avere fiducia in se stessi (10,5%), rispettare il prossimo (10,1%), studiare molto (9,8%). Vengono citati con minor frequenza accontentarsi (5,8%), avere fede in Dio (3,4%), essere liberi (3,2%), avere successo (1,4%).

Un altro aspetto cruciale per comprendere la qualità del rapporto tra genitori e figli adolescenti è la reale *presenza e disponibilità di padre e madre nella vita dei ragazzi*, soprattutto nei momenti di difficoltà. Se oltre il 60% dei ragazzi afferma che nei momenti difficili i genitori ci sono sempre, poco meno di un terzo dice che a volte ci sono, a volte no. Sono quindi molti gli adolescenti che possono contare sui loro genitori solo in alcuni momenti ma non sempre. Anche in questo caso si percepisce un malessere leggermente più diffuso nelle ragazze, che probabilmente in alcuni casi vorrebbero i genitori più vicini nelle difficoltà. Risulta purtroppo molto alta la percentuale degli adolescenti che assistono o hanno assistito ai *litigi tra i propri genitori*: oltre il 60% afferma che questo si verifica qualche volta e un quinto quasi che capita spesso.

## 2. GLI ADOLESCENTI E LA SCUOLA

Questa sezione del questionario era finalizzata principalmente ad evidenziare *difficoltà e problemi* che possono complicare il vissuto scolastico (come la presenza di barriere architettoniche per i ragazzi con handicap) o addirittura mettere a rischio la salute psico-fisica degli studenti (come gli episodi di bullismo, di spaccio di stupefacenti, di abuso sessuale, ecc.)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 1018-1026.

Rispetto a fenomeni di *teppismo* o atti di violenza, si evidenzia una elevata percentuale, oltre il 50%, di scuole in cui si verificano furti; abbastanza diffusi risultano anche gli episodi di bullismo che accadono in oltre un terzo dei casi. Quasi un ragazzo su cinque afferma che nella propria scuola viene spacciata droga; sono piuttosto frequenti (più di un terzo dei casi) le minacce e gli atti di prepotenza continui da parte di altri compagni e risultano leggermente più contenuti, ma comunque significativi (oltre il 15%), gli episodi di continue violenze fisiche da parte di altri compagni. Più di un quinto dei ragazzi denuncia la presenza di atti di discriminazione razziale all'interno della propria scuola ed il 7,2% afferma addirittura che si verificano casi di violenza sessuale.

La presenza di *barriere architettoniche* nelle scuole, che rendono difficoltoso l'accesso ai portatori di handicap, risulta piuttosto limitata, poco oltre il 5%, anche se non si deve ignorare un terzo di intervistati che non è in grado di rispondere alla domanda.

In un momento in cui gli attuali conflitti geopolitici e le difficoltà della convivenza multiculturale hanno riaperto il dibattito sulla necessità del dialogo interreligioso, è interessante conoscere l'opinione degli adolescenti *sull'insegnamento della religione* a scuola. I risultati evidenziano la compresenza, con percentuali simili, dei due opposti atteggiamenti: oltre il 35% degli intervistati afferma che dovrebbe essere insegnata esclusivamente la religione cattolica, mentre più del 30% propone che vengano insegnate tutte. Circa un ragazzo su quattro ritiene che a scuola non dovrebbe essere insegnata nessuna religione. L'opinione sulla religione da insegnare a scuola assume delle connotazioni particolari a seconda del sesso dell'intervistato: un maggior numero di ragazzi afferma che la religione non dovrebbe costituire materia d'insegnamento e ritiene opportuno insegnare esclusivamente la religione cattolica. Mostrano un atteggiamento di maggiore apertura le ragazze che più dei maschi affermano che la scuola dovrebbe insegnare tutte le religioni.

Il *rapporto con gli insegnanti* assume un'importanza fondamentale per gli studenti italiani, tale da contenere o escludere forme di scortesia nei confronti dei propri docenti: oltre la metà del campione afferma di non aver mai risposto male ai propri insegnanti e più di un terzo lo ha fatto ma solo qualche volta. I maschi dimostrano una maggiore indisciplina rispetto alle femmine.

*Prendere brutti voti* non risulta un'esperienza sconosciuta tra i ragazzi italiani, anzi. Oltre la metà del campione afferma di aver preso qualche volta un cattivo voto a scuola e un terzo addirittura spesso. Ai ragazzi cui è capitato di prendere brutti voti a scuola è stato chiesto di riportare la reazione avuta dai loro genitori. Oltre la metà del campione afferma che i propri genitori si sono arrabbiati, mentre in un buon quinto dei casi non si sono preoccupati più di tanto. Risultano alquanto limitate le situazioni in cui i genitori hanno incolpato i professori del cattivo voto, oppure hanno attribuito le responsabilità ad una scuola che non funziona. Le reazioni dei genitori per un brutto voto risultano leggermente diverse per ragazzi e ragazze. Nello specifico, i genitori si adirano maggiormente con i figli maschi, mentre non si preoccupano più di tanto per le femmine e le invitano a studiare di più.

### 3. LE OPINIONE DEGLI ADOLESCENTI SULLA TELEVISIONE

L'indagine rileva che gli adolescenti non si lasciano quasi per niente condizionare dalla presenza del bollino rosso che accompagna i programmi inadatti ai giovanissimi<sup>5</sup>. Marginale risulta la percentuale di chi rispetta i divieti posti sulla programmazione televisiva. L'analisi per sesso degli intervistati, invece, ha dimostrato una sostanziale differenza di atteggiamento tra i maschi e le femmine di fronte al bollino rosso: i maschi sono quelli che in misura maggiore sono portati a vedere da soli i programmi con bollino rosso, mentre le ragazze appaiono più caute.

La stragrande maggioranza giudica la televisione divertente e interessante e quindi un *ottimo mezzo di svago*. In ogni caso, essa è giudicata violenta dal 40% quasi del campione e volgare da oltre la metà dei ragazzi. Le femmine, più divertite dalla televisione rispetto ai maschi, appaiono più sensibili ed intolleranti in merito alla volgarità; i maschi appaiono invece più ottimisti delle ragazze in relazione alla funzione educativa della televisione. L'indagine ha messo in luce che in merito a programmi come il "Grande Fratello" o "Uomini e donne" la maggior parte degli adolescenti intervistati non condivide questo tipo di trasmissioni televisive, anche se è bene non sottovalutare che un terzo del campione ha espresso giudizi positivi.

L'indagine rivela che gli adolescenti ripongono una discreta fiducia in merito alla *veridicità delle notizie* divulgate dai telegiornali o dai programmi di informazione. Mettendo in relazione le risposte fornite dal campione con il sesso degli intervistati, emerge un maggior scetticismo tra i maschi; le ragazze appaiono invece molto più inclini a giudicare l'attendibilità di una notizia in base al programma televisivo che la propone.

### 4. QUALE IMMAGINE DEL LAVORO

Secondo i ragazzi il lavoro assolve principalmente ad una *funzione pratica*, quella cioè della propria indipendenza economica (oltre un terzo)<sup>6</sup>. Il lavoro inteso invece come realizzazione personale e concretizzazione dei propri sogni interessa rispettivamente meno di un quinto del campione in ambedue i casi. I due sessi non si differenziano in merito al fine principale assegnato al lavoro, quello dell'indipendenza economica. In relazione agli altri scopi attribuibili al lavoro, emerge che tra le ragazze, rispetto ai ragazzi, è più alta la percentuale che lavorerebbe per una mera questione di realizzazione personale; i maschi affermano invece in misura leggermente superiore alle femmine che il lavoro è utile anche per dare un senso alla vita.

Ai ragazzi importa che il proprio lavoro sia innanzitutto *molto remunerativo* e poi che sia *sicuro*. Con molta probabilità quest'ultima preferenza è il risultato della condizione di disagio che vivono i giovani d'oggi scontenti e impauriti dalla precarietà e instabilità che caratterizza l'attuale sistema lavo-

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 1037-1045.

rativo. I giovani pertanto incerti del presente e preoccupati del loro futuro si augurano di trovare un lavoro in qualche modo sicuro. L'opinione che gli adolescenti hanno in merito al lavoro ideale è influenzata dalla differenza di genere: ai maschi interessa principalmente l'aspetto remunerativo, mentre le femmine sono attratte dalla possibilità di essere completamente indipendenti.

L'analisi dei dati per sesso rileva inoltre che le ragazze sono in qualche modo più interessate agli aspetti *umani e relazionali*, auspicando in misura percentuale maggiore a quella dei ragazzi, che il proprio lavoro crei maggiori opportunità di conoscere nuove persone.

## 5. LE PROSPETTIVE DI FUTURO

Questa sezione del questionario ha inteso sondare il grado di accordo degli intervistati su tre item, ciascuno esprime una determinata *"filosofia di vita"*, ovvero un diverso modo di rapportarsi al futuro, in modo da verificare se, tra gli adolescenti, prevalga un atteggiamento disfattista, fatalista o di impegno responsabile verso la collettività<sup>6</sup>. L'item che raccoglie maggiori consensi (quasi il 90%) riguarda la possibilità, tramite l'impegno personale, di costruire un futuro migliore per tutti. L'affermazione "Meglio vivere giorno per giorno, senza farsi troppi problemi" trova "molto" o "abbastanza" d'accordo sette adolescenti su dieci. Il fatalismo sembra invece caratterizzare una quota sensibilmente minoritaria degli adolescenti. Va evidenziato come le adolescenti si distinguano dai loro coetanei, oltre che per un minor disfattismo, anche per la presenza di una più forte componente fatalista.

È stato chiesto agli adolescenti di indicare quali tra i problemi del mondo suscitassero in loro maggiore preoccupazione. *Guerra e terrorismo* sono al centro delle preoccupazioni degli adolescenti. È possibile evidenziare una preoccupazione maggiore, da parte dei maschi, in merito a terrorismo e predominio delle Nazioni più ricche, mentre le ragazze sono maggiormente preoccupate dalla guerra.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 1026-1030.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 1030-1037.

# L'Italia e l'Europa alla sfida dell'immigrazione. XIV Rapporto della Caritas-Migrantes sull'immigrazione

MION RENATO<sup>1</sup>

Il Segretario Generale dell'ONU Kofi Annan nel suo discorso al Parlamento Europeo del 30 gennaio 2004 ha avuto parole molto esplicite in tema di immigrazione e di integrazione europea, quando affermò: "In questo ventunesimo secolo, gli emigranti hanno bisogno dell'Europa. Ma anche l'Europa ha bisogno degli emigranti. Un'Europa chiusa sarebbe un'Europa più mediocre, più povera, più debole, più vecchia. Un'Europa aperta sarà anche un'Europa più equa, più ricca, più forte, più giovane, purché sia un'Europa che gestisce bene l'immigrazione".

*Immigrazione ed integrazione* sono quindi un binomio inscindibile sia per gli attenti osservatori del sociale che per i politici di professione chiamati a gestire questo difficile equilibrio. Non si deve infatti dimenticare, come ha ricordato la Conferenza Internazionale del Lavoro del giugno 2004, che gli immigrati pagano costi altissimi per il nostro ed il loro benessere.

Su queste linee guida si è mosso il XIV Rapporto sull'immigrazione, prodotto dalla Caritas e dalla Fondazione Migrantes<sup>2</sup>, e orientato sulla scia dell'idea-chiave "*Società aperta, società dinamica e sicura*". Già il tema è per se stesso un programma sia di analisi sociologica che di proposte politiche: società aperta, come condizione e come sollecitazione; società dinamica come consegna e conseguenza di questa apertura; società sicura come tensione e impegno sempre attivo per gestire l'integrazione in maniera efficace ed efficiente, dove il valore della persona costituisce la chiave di volta di ogni

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Sociologia.

<sup>2</sup> CARITAS/MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2004. XIV Rapporto*, Idos, Roma, 2004, pp. 512.

intervento politico. Il mito delle frontiere chiuse e dei muri divisori, avvertono gli estensori del Rapporto, hanno già prodotto e ancora stanno producendo così tanti effetti negativi che è giunto il tempo di sperimentare politiche innovative, le quali senza trascurare i doverosi controlli, riescano anche a coinvolgere e a corresponsabilizzare gli immigrati e i loro stessi Paesi di provenienza.

Nelle riflessioni che intendiamo sviluppare affronteremo gli aspetti più significativi che riguardano il nostro Paese, e cioè l'ampiezza del fenomeno, le dinamiche concomitanti e gli effetti prodotti. A ciò molto opportunamente farà seguito anche quella particolare immigrazione che si è prodotta in Italia per effetto dell'allargamento ad Est dell'Europa avvenuto per il Trattato di Roma del 1 maggio 2004.

### **1. A VOLO D'UCCELLO SULL'ITALIA ACCOGLIENTE**

Nel 1981 venne ratificata dall'Italia la convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro sulla tutela dei lavoratori immigrati e il contrasto dei flussi irregolari. Iniziava così la percezione dell'immigrazione come rilevante fenomeno sociale anche nel nostro Paese.

Un breve bilancio. A partire dal 1981 sono state approvate quattro leggi sull'immigrazione (1986, 1990, 1998 e 2002) e cinque regolarizzazioni (alle precedenti va aggiunto anche il 1995). Gli immigrati da mezzo milione sono arrivati a più di due milioni e mezzo. Da queste premesse prende avvio il XIV Rapporto della Caritas/Migrantes per offrirci una panoramica estremamente analitica ed interessante sul fenomeno, articolata in tre ambiti molto specifici.

Il primo si incarica di analizzare il contesto internazionale ed europeo delle immigrazioni, studiando la radice dei flussi migratori nel mondo, per concentrarsi poi su alcune specifiche regioni, confluenti sull'Italia e sull'Europa, particolarmente povere e deprivate come l'Europa dell'Est, l'America Latina e il bacino del Mediterraneo nella sua sponda Sud, che fa da ponte per quella parte del Continente africano che più gli è prossimo. Tali flussi vanno assumendo un ruolo sempre più importante con effetti molto visibili anche nei cambiamenti demografici. Da oltre un decennio, data la scarsa natalità, l'immigrazione rappresenta il principale fattore di crescita demografica nell'Unione europea, "pari all'incirca al 74% della crescita demografica totale" (p. 60). Per i Paesi della sponda Nord (Italia, Francia, Germania, Inghilterra) l'immigrazione si presenta come una risorsa e opportunità, ma nello stesso tempo costituisce un'esigenza ed una necessità per i Paesi della sponda Sud del Mediterraneo.

Il secondo ambito studia più direttamente l'immigrazione nel contesto italiano nazionale nelle sue dinamiche più articolate che come in un caleidoscopio ci presenta l'andamento attuale dei flussi migratori a partire dal Censimento del 2001, l'inserimento socio-culturale e il mondo del lavoro. Si tratta di tre aspetti che partendo dall'analisi strutturale della durata del sog-

giorno, delle caratteristiche demografiche dei soggiornanti, delle motivazioni più esplicite dei trasferimenti, ma anche dei bisogni più nascosti, affronta le dinamiche dell'integrazione nelle loro sfaccettature e dimensioni più culturali, come gli atteggiamenti di rifiuto e di accoglienza da parte della società civile e politica, l'approfondimento di alcuni settori come l'integrazione dei minori stranieri, degli studenti stranieri, dell'appartenenza religiosa, dell'esercizio dei vari diritti e delle patologie devianti nelle frange più problematiche di questa popolazione. Con un'attenzione tutta speciale il Rapporto viene quindi ad approfondire le modalità dell'integrazione lavorativa, obiettivo principale della maggior parte degli immigrati. Ne studia le dinamiche delle assunzioni, della programmazione politica dei flussi, della presenza di immigrati nelle famiglie italiane, dell'imprenditoria e degli infortuni poco previdenzialmente assicurati, della contrattazione sindacale e delle rimesse economiche ai Paesi di origine.

Il terzo ambito scende ad un'analisi assai dettagliata dell'integrazione degli immigrati nei diversi contesti regionali, passando in rassegna ciascuna delle singole Regioni italiane, studiandole secondo alcuni specifici problemi caratterizzanti la loro presenza e la loro attività. Si tratta di una lettura molto ricca di dati e di documentazione che approfondiscono l'analisi del fenomeno migratorio nei suoi dettagli tipici, Regione per Regione. All'interno poi di ogni singola Regione ne esamina la situazione sociale come appare nelle singole città, capoluogo di Provincia.

Un pregio di indiscusso valore che fa di questo Rapporto un prezioso strumento di comprensione e di studio della realtà migratoria, è la cura sistematica di un'analisi comparata. In altre parole si cerca di operare costantemente confronti dettagliati tra Paese e Paese, oltre che riferirsi continuamente a periodi storici precedenti, dal 2003 a ritroso nel passato, così da offrire un interessante spaccato storico comparato. Gli Autori infatti ci presentano uno spaccato di notevole interesse previsionale, prognostico e politico sui mutamenti che il fenomeno migratorio evidenzia nel corso del tempo.

## **2. IL FENOMENO MIGRATORIO NEL NOSTRO PAESE**

Da società di emigranti, soprattutto nel secolo scorso, il nostro Paese oggi è diventato una società di immigrati, che pur in una situazione di immigrazione programmata si presenta in costante aumento, pur abbastanza limitato in rapporto ad altri Paesi europei. Tuttavia il fenomeno si fa sempre chiaramente visibile per effetto sia di vari fattori di natura socio-economica che stanno alla base dei flussi migratori diretti verso il nostro Paese e gli altri Paesi industrializzati, sia delle politiche internazionali di cooperazione allo sviluppo, cioè di quell'obbligo morale che ha il "Nord" di sradicare la povertà globale in collaborazione con il "Sud".

Mentre continua il rallentamento del tasso di incremento demografico annuo anche nei Paesi in via di sviluppo (PVS), *la distribuzione del reddito nel mondo* mette in evidenza le grosse sperequazioni a forbice. A livello di aree

continentali ai due estremi si pongono l'America settentrionale con un reddito annuale procapite di 36.239 \$ e l'Africa Orientale, la più povera in assoluto con 983 \$ annuali pro capite (la differenza è di 37 a 1): un mondo di poveri e di milionari. A fronte dei quasi 3 miliardi di persone che vivono con meno di 2 dollari al giorno, il *World Wealth Report 2004* (Merrill Lynch e Capgemini) rimarca che mai come oggi è stata così profonda la disuguaglianza tra ricchi e poveri. Il patrimonio di quasi 8 milioni di privilegiati nel mondo (poco meno degli abitanti della Lombardia) vale più della metà di tutta la ricchezza mondiale. Il patrimonio di questi milionari (28.800 miliardi di dollari) è addirittura superiore, seppure leggermente, al PIL annuale di tutti i Paesi industrializzati (27.750 miliardi di dollari).

Una delle maggiori risorse dei PVS è costituita dagli stessi risparmi dei migranti, che nel 2003 hanno costituito la prima fonte del loro finanziamento, pari a 93 miliardi di dollari, che sono saliti nel 2004 a 126 miliardi in tutto il mondo (97 miliardi di euro).

Nel 2004 le rimesse in denaro che ogni mese i lavoratori immigrati nel primo mondo spediscono ai loro familiari nel terzo, sono ormai uno dei fenomeni più importanti per la sopravvivenza dei PVS. Esse tendono a crescere nell'ordine del 10% ogni anno (2 miliardi di euro verso i Paesi dell'Asia e dell'Est europeo è la cifra ufficiale delle rimesse degli immigrati che vivono in Italia).

Le rimesse verso il sud del pianeta sono il doppio degli aiuti allo sviluppo. I due Paesi in testa alla classifica delle rimesse sono il Messico e l'India. Quelli da cui esse provengono sono innanzitutto gli USA, quindi l'Arabia Saudita, e tra gli europei al primo posto vede la Germania (8,1 miliardi), con Belgio, Lussemburgo, Svizzera e Francia (3,9 miliardi). In alcuni Paesi il flusso delle rimesse riesce anche a diventare non solo una forma di sussistenza, ma pure un volano per lo sviluppo delle economie locali. Con un piccolo problema dietro l'angolo: stabilisce una nuova forma di dipendenza tra il sud povero e il nord ricco.

L'Italia da parte sua, con 2,6 miliardi (di cui meno della metà transitato attraverso le banche), è al nono posto nella graduatoria mondiale per consistenza dei flussi di rimesse.

### **2.1. Nuovi flussi e pressione migratoria nel 2003-2004**

Ritornando al nostro Paese, se a livello europeo nel 2001 la popolazione straniera nella UE dei 25 era di circa 20 milioni e 500 mila, in Italia nello stesso periodo essa ammontava a 1.334.889 (p. 75) coinvolgendo le grandi città, ma oggi anche i Comuni più piccoli.

Il 2003 è stato caratterizzato dalla formalizzazione dei permessi di soggiorno e dei contratti di lavoro di coloro che avevano fatto richiesta di regolarizzazione nell'anno precedente. Tuttavia, se ai 19.500 visti per inserimento lavorativo come autonomi o dipendenti, si aggiungono 66.000 visti per ricongiungimento familiare, 18.000 per motivi di studio e 4.000 per motivi religiosi, si arriva al totale di 107.500 ingressi per inserimento in Italia.

L'85% dei visti per lavoro è stato attribuito agli immigrati dell'Est Europa, che tuttavia detengono solo un terzo dei visti per ricongiungimento familiare: per la venuta di familiari si mette, invece, in particolare evidenza il Marocco. L'America si distingue, prima ancora dell'Europa, per i motivi di studio, e l'Asia seguita dall'Africa viene al primo posto per i motivi religiosi.

È complesso, invece, accertare la quantità della presenza irregolare: le stime vanno dai 200.000 dell'ISMU ai 600.000 dei sindacati e agli 800.000 dell'Eurispes. Le ispezioni degli istituti previdenziali e del Ministero del lavoro, come anche l'apposita indagine dell'ISTAT, confermano tuttavia l'ampia dimensione del sommerso. Perdurando lo squilibrio dei Paesi più poveri rispetto ai Paesi più sviluppati, persisterà anche la pressione migratoria.

### 2.1.1. Le principali novità dell'immigrazione a livello strutturale

Già nel corso degli anni '90 l'immigrazione, tra quote programmate e consistenti regolarizzazioni, andava aumentando secondo un ritmo vivace: tra il censimento del 1991 e quello del 2001 la presenza è triplicata, passando da 356.000 a più di un milione di presenze.

Successivamente l'andamento è diventato molto sostenuto e, tra il 2000 e l'inizio del 2004, si è verificato il raddoppio con 2 milioni e 600mila presenze regolari.

I primi tre gruppi nazionali (Romania, Marocco, Albania), ciascuno con circa 230/240mila soggiornanti registrati, hanno rafforzato la loro consistenza. Al quarto posto per numero di soggiornanti balza sorprendentemente l'Ucraina (113.000) e quinta è la Cina (100.000). Nella fascia tra le 70 e le 60.000 presenze troviamo Filippine, Polonia e Tunisia, mentre nutrito è il gruppo di Paesi con 40.000 presenze (Stati Uniti, Senegal, India, Perù, Ecuador, Serbia, Egitto, Sri Lanka).

Per quanto riguarda i continenti di provenienza si impone la presenza dell'Europa dell'Est con quasi la metà del totale (47,9% di cui solo il 7% costituito da cittadini comunitari), seguita dall'Africa con quasi un quarto (23,5%): ciò conferma la tendenza della politica migratoria italiana a coltivare una dimensione euro-mediterranea. È consistente anche la rappresentanza asiatica (16,8%) mentre è più ridotta quella americana (11,5%).

Tra gli immigrati del passato prevalevano i maschi, con il risultato di un certo sbilanciamento familiare. Oggi questo dato è stato ribaltato a favore delle donne, per effetto dei successivi ricongiungimenti familiari, ma anche in ragione del loro più forte inserimento nel settore della collaborazione familiare. Se nel 1991 i maschi erano il 58%, oggi sono scesi al 51,6%, anche grazie al protagonismo paritetico delle donne nella regolarizzazione del 2002, per cui esse hanno una presenza maggioritaria in diverse Regioni (Campania, Molise, Umbria, Lazio, Liguria, Abruzzo e Sardegna) e in numerose Province. Persistono tuttavia diversi gruppi nazionali a predominanza maschile.

Quanto alle classi di età, l'incidenza dei minori è scesa al 15,6%, perché gli oltre 600.000 regolarizzati sono per lo più adulti. La classe di età tra i 19 e 40 anni (1,5 milioni di persone) incide per il 58,5% sul totale, quella di 41-60



anni per il 21,1% e gli ultrasessantenni solo per il 4,8%. I coniugati sono la metà del totale (49,9%), con una flessione di due punti rispetto all'anno precedente cui ha corrisposto un aumento di quasi quattro punti percentuali dei celibi/nubili, passati al 46%.

Se la *ripartizione territoriale* degli immigrati si dovesse esprimere con una sorta di modulo calcistico, si dovrebbe parlare del 6-3-1 e cioè di una ripartizione scalare: grossomodo 60% nel Nord (1 milione e 500mila immigrati, con netta prevalenza della Lombardia che ne conta 606mila), il 30% nel Centro (710mila, con epicentro nel Lazio che arriva a 369mila immigrati) e il 10% (357mila) nel Meridione, dove la prima Regione è la Campania (121mila).

Spesso il *capoluogo regionale* calamita la quota più consistente di stranieri; altre volte il potere di attrazione o viene esercitato da Province diverse dal capoluogo o è molto attenuato. Il grado di "visibilità" degli stranieri, e il conseguente atteggiamento della popolazione, è quindi molto differenziato da località a località. Ad esempio, le province di Palermo e di Catania detengono ciascuna circa un quarto delle presenze immigrate regionali; lo stesso accade per Treviso e Verona nel Veneto, mentre Venezia si ferma al 13%.

Si è così ridimensionato anche "l'effetto metropoli" che, pur mantenendosi presente, ha tuttavia evidenziato che anche i Comuni più piccoli oggi sono coinvolti in misura crescente nel fenomeno migratorio. Resta da vedere se è solo in ragione di opportunità abitative più economiche o di interessanti attività lavorative. In ogni caso ciò provoca un classico effetto di compensazione delle carenze della popolazione locale.

A livello nazionale rispetto al Censimento del 1991, oggi è quadruplicata l'incidenza degli immigrati (4,5%) sulla popolazione complessiva (un immigrato ogni 22 abitanti) 6,5% nel Centro, 6% nel Nord, 2% nel Sud e 1,5% nelle Isole. Si è attorno al 7% nel Lazio, in Lombardia e in Emilia Romagna. Vi sono Province nelle quali l'incidenza è dell'11% (Prato), del 9% (Roma e Brescia) dell'8% (Reggio Emilia, Pordenone, Treviso), del 7% (Modena, Trieste, Mantova, Verona, Firenze, Macerata, Perugia). Nel Meridione l'incidenza più alta si ha in Abruzzo (3%) e nelle province de L'Aquila, Crotone, Teramo e Ragusa (4%).

### 2.1.2. *Le principali novità dell'immigrazione a livello culturale*

Abbiamo sintetizzato i tratti più rilevanti a carattere strutturale. Su altri aspetti, pur di grande interesse come quello sul livello di istruzione, bisogna attendere il risultato delle elaborazioni ancora in corso. Nel censimento del 1991: "Il livello di istruzione complessiva è elevato. Il 68,8% dei residenti possiede la licenza media o un titolo equipollente, solo il 6,5% non sa né leggere né scrivere. La più alta scolarità si rileva tra gli europei comunitari e gli americani del Nord" (*Dossier Statistico Immigrazione 1994*, p. 135). Utilizzando i dati più aggiornati della "Scheda supplemento", possiamo scoprire le dinamiche più precise di altri fattori, come ad esempio quello religioso.

Il notevole aumento degli immigrati dell'Est Europa, in prevalenza ortodossi, ha portato i *cristiani* a sfiorare la metà del totale (49,5%), seguiti dai musulmani con un terzo delle presenze (33%). I fedeli di religioni orientali



sono all'incirca il 5%, mentre gli altri gruppi hanno una rappresentanza molto ridotta (gli ebrei, ad esempio, sono lo 0,3%). In un contesto a maggioranza cristiana l'obiettivo della *convivenza multireligiosa* viene affrontato anche in riferimento ad aspetti concreti, come ad esempio quello delle classi confessionali e dei simboli religiosi, verso i quali gli italiani si mostrano abbastanza aperti (il 70% si dichiara contrario ad una legge restrittiva come quella approvata in Francia).

I *motivi*, per cui gli immigrati sono venuti nel nostro Paese sono da individuare nei due terzi (66,1%) dei casi in quelli di *lavoro* e circa un quarto (24,3%) per motivi di *famiglia*. I due motivi assommano così il 90% delle presenze e mostrano la fortissima tendenza all'inserimento stabile. La quota dei soggiorni per lavoro, a seguito della regolarizzazione, è aumentata di 10 punti percentuali: da 834.000 sono passati a 1.450.000. Bisogna poi tenere conto che tra quelli presenti per motivi familiari un terzo o forse la metà e più svolge attività lavorativa, così che quasi i tre quarti della popolazione immigrata contribuisce all'economia del Paese manifestando così un notevole processo di radicamento. Un altro 7% di permessi è rilasciato per inserimento medio-stabile (studio, residenza elettiva, motivi religiosi). Complessivamente il 97% dei permessi di soggiorno viene rilasciato per motivi di insediamento e ciò relega in una dimensione decisamente anacronistica l'idea dell'immigrazione come fenomeno congiunturale. Essa invece denota la massiccia partecipazione degli immigrati alla cosiddetta "economia reale" del Paese, fatto che non può essere trascurato dai politici e dagli amministratori.

I *motivi di studio*, che mediamente sono il 2%, raggiungono un valore più alto nelle Province di importanti città di cultura o universitarie: Trieste 10,7%, Firenze 9,1%, Siena 5,5%, Bologna 5,0%, Perugia 4,9%, Padova 4,7%. A Roma la percentuale è più bassa, anche se vi è un numero molto elevato di studenti, tra università statali e pontificie: alla sola "Sapienza" vi sono più di 6.000 studenti stranieri provenienti da 150 Stati diversi.

In conclusione a partire dagli anni '90, il processo di insediamento degli immigrati presenti in Italia da lungo tempo ha sempre più assunto i caratteri di un *insediamento duraturo*. In effetti, quelli con almeno cinque anni di soggiorno sono ormai il 60% (circa 700mila persone) mentre un terzo vi soggiorna da almeno 10 anni. I comunitari, grazie alla normativa europea, sono quelli con il più alto grado di stabilità, mentre per gli immigrati dell'Est Europa il processo di radicamento è andato sviluppandosi solo a partire dalla seconda metà degli anni '90.

Al censimento del 2001 la percentuale dei cittadini *stranieri nati in Italia* era del 12%. Si può ipotizzare che oggi siano circa 250.000 le persone che, seppur straniere, sentono l'Italia come la loro terra. Esse provengono nel 50% dei casi da Marocco, Albania, Tunisia, Cina, Filippine, Egitto e Romania.

## 2.2. Il difficile percorso dell'integrazione

Volendo misurare il *grado di inserimento* degli immigrati a livello regionale con opportuni indicatori, quali: polarizzazione (presenza e flussi), differenze

culturali (diversità di provenienze, di etnie e religioni), stabilità sociale (dai ri-congiungimenti familiari e dalla durata dei soggiorni in positivo, alla devianza in negativo), inserimento lavorativo (dall'entità delle forze lavoro e dal loro utilizzo nel settore dipendente e autonomo in positivo, all'incidenza infortunistica in negativo), si è potuto dividere la penisola in tre fasce di integrazione:

- al di sopra della media, nell'ordine: Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Piemonte, Marche e Friuli Venezia Giulia;
- nella media, nell'ordine: Lazio, Trentino Alto Adige, Liguria, Campania, Sardegna, Abruzzo e Calabria;
- al di sotto della media, nell'ordine: Umbria, Valle d'Aosta, Sicilia, Molise, Basilicata, Puglia.

Per altro verso i giornali attestano la persistenza di atti di violenza riconducibili a *intolleranza razziale* nei confronti di cittadini stranieri. Nel corso di 5 anni, pur essendo diminuiti in termini assoluti i casi di violenza (spesso rivolta a donne singole, per lo più da parte di sfruttatori) o anche a minori, sono tuttavia aumentati quelli dichiaratamente razzisti (50 su 236 nel 2002, pari al 21,2% del totale) che sfociano nella morte dell'agredito. Tra le città monitorate, Roma detiene il tasso più alto di aggressioni a sfondo razzistico, mentre più tolleranti risultano tra le grandi Province Napoli, e, tra i piccoli capoluoghi, Ancona, Pesaro e Avellino.

Un'altra indagine, condotta su un campione di giovani tra i 14 e i 18 anni, mostra come il *pregiudizio razziale* in Italia sia più marcato verso musulmani, ebrei e immigrati extracomunitari e, a livello territoriale, esso sia più presente in Regioni del Nord come Lombardia, Veneto e Friuli Venezia Giulia. Quasi il 50% del campione ritiene che gli immigrati debbano "tornarsene a casa loro", soprattutto perché avverte la paura dell'"accerchiamento" o teme la perdita della propria identità e delle proprie tradizioni. È diminuito invece il pregiudizio che gli stranieri tolgano lavoro agli italiani. Diverse discriminazioni dirette riguardano l'accesso all'alloggio, il 57% degli affittuari di 5 città del Nord Italia e di 7 del Centro sono contrari ad affittare a immigrati. Il record negativo spetta a Bologna (95%), a cui seguono Perugia (70%), Firenze (62%) e Milano (70%). Più aperte sono invece Roma (51%), Genova (52%) e Bari (54%).

Sembra invece riscontrarsi una *più favorevole predisposizione sul piano culturale*. Da un'indagine condotta a Milano, Bologna, Roma, Napoli e Palermo risulta un sostanziale favore degli italiani per il mantenimento delle proprie usanze da parte degli immigrati (55%). Il 63% è anche favorevole alle coppie miste e ben il 69% ritiene tollerabile il velo islamico in quanto paragonabile a simboli di altre religioni, anche se il 40% è poco o per nulla favorevole alla costruzione di nuove moschee.

Un'altra ricerca condotta per il CNEL dalla Fondazione Andolfi su "*La famiglia nell'immigrazione*" (2004), ha evidenziato che tra collaboratrici domestiche straniere e datori di lavoro il continuo contatto diretto diventa anche veicolo di scambio e conoscenza reciproca: solo il 7,4% delle colf



dichiara che il datore di lavoro non sa nulla di esse, mentre per il 31,5% la conoscenza si spinge anche ad interessarsi della loro storia familiare.

Tra gli strumenti che possono favorire l'integrazione, sono stati considerati prioritari innanzitutto gli investimenti economici riguardanti l'accesso all'abitazione (43%), al lavoro (22%), alla scuola (12%), il sostegno ai minori non accompagnati (6%), l'associazionismo (4%), le relazioni interculturali (2%) e la diffusione della lingua italiana (1%). Accanto a questi interventi se ne dovranno valorizzare anche altri di tipo prevalentemente culturale che complementari ai precedenti possono favorire una migliore integrazione che potrà favorire certamente la prevenzione di patologie sociali come situazioni di emarginazione e di devianza criminale. Intendiamo quindi occuparci in prima istanza dell'integrazione interculturale relativa soprattutto ai minori, agli studenti, alla religione e ai loro rapporti con il mondo produttivo e del lavoro.

### 2.3. L'integrazione socio culturale

Il cammino verso l'integrazione esige tempi lunghi e prove costanti, tuttavia sembra possibile realizzarlo, almeno sulla base di progressive tappe di avvicinamento, che potremmo scandire nelle seguenti tre posizioni: dalla discriminazione/intolleranza caratterizzata da diffidenza ed incomprensioni, fino all'accettazione reciproca, e quindi alla sperimentazione di positive e concrete misure volte a facilitare la convivenza comune e quindi l'integrazione fino all'acquisizione della cittadinanza. Il Rapporto fa osservare come la normativa vigente tutt'oggi risulta ancora inadeguata al nuovo contesto sociale nel quale invece la crescente presenza di immigrati imporrebbe non solo un'attenta riflessione, ma soprattutto una revisione legislativa in grado di superare i numerosi ostacoli che ancora limitano l'accesso al diritto di cittadinanza in una società che si fa sempre più globalizzata. Queste riflessioni sembrano particolarmente cruciali se riferite soprattutto ai *minori stranieri ed immigrati*, di cui vogliamo occuparci con maggior attenzione.

#### 2.3.1. Minori immigrati e stranieri

Indagini di varia fonte indicano che il numero dei minori stranieri è andato aumentando secondo un ritmo sostenuto. Questo è avvenuto, e tuttora avviene, come conseguenza della crescita del fenomeno dell'immigrazione in generale ma anche a seguito della stabilizzazione di nuclei familiari, attraverso i ricongiungimenti, e della formazione di nuove famiglie, con matrimoni avvenuti dopo l'immigrazione e la nascita di figli in Italia.

Sembra più corretto parlare di minori "stranieri" e non "immigrati" in quanto è risaputo (cfr. Dossier 2002) che la metà di essi è nata nel nostro Paese (già il 48,9% nel 2000), parla perfettamente la nostra lingua, frequenta scuole italiane. In un certo senso ciò che li distingue rispetto ai coetanei italiani è la precarietà sul piano dei diritti. Essi sono infatti soggetti alle stesse restrizioni che condizionano la vita dei genitori: nel caso in cui questi perdano il permesso di soggiorno, i figli ne seguono la sorte. Sono costretti talvolta a tornare nei



Paesi di origine, di cui conoscono poco la lingua e la cultura e nei quali possono veramente sentirsi "stranieri". Ne deriva una sorta di precarietà esistenziale, che potrebbe essere recuperata da un processo di integrazione incentrato sulla convivenza e sullo scambio interculturale tra italiani e immigrati.

Sui minori figli di immigrati non si sa molto a livello statistico, anche se si tratta di una categoria piuttosto rilevante, trattandosi di potenziali cittadini di domani e quindi dei possibili protagonisti di una futura convivenza interculturale. Il Rapporto in questo caso prende in esame i dati del censimento 2001, i più garantiti e sicuri per effettuare un recupero di conoscenza sulla situazione dei minori stranieri in Italia.

Al 21 ottobre 2001 i minori figli di genitori entrambi stranieri sono risultati 284.224, pari al 21,3% dei 1.334.889 stranieri residenti, di cui: 106.855 nella fascia di età "meno di 5 anni", 140.976 nella fascia di età "da 5 a 14 anni" e 36.393 nella fascia di età "da 15 a 18 anni". Secondo una stima del "Dossier" i minori sarebbero diventati 404.224 al 31 dicembre 2003, concentrati prevalentemente nel Nord Italia, che detiene il 65,1% della loro presenza. Nel Centro si trova un quarto dei minori (66.244), che incidono sui residenti stranieri in complesso per il 19,9%, mentre nel Mezzogiorno si trova circa un decimo dei minori (32.856) con una incidenza sui residenti del 18,7%.

L'elevata incidenza media del Nord è tuttavia la risultante di situazioni regionali molto differenziate: si va da una percentuale di minori del 23% in Veneto ed Emilia Romagna, del 22% in Piemonte e Lombardia, al 21 % in Trentino Alto Adige, al 20% in Valle d'Aosta, 18% in Liguria, e 17% in Friuli Venezia Giulia.

Anche nel Centro le situazioni regionali sono differenziate: si va dal 24% delle Marche (è questo il valore più alto a livello nazionale) e il 22% dell'Umbria, al 20% della Toscana e al 18% del Lazio: qui la ridotta percentuale è determinata dalla Provincia di Roma dove circa un quinto dei residenti stranieri è presente per motivi religiosi, mentre le altre Province laziali si attestano attorno al 20%.

Nel Meridione abbiamo Regioni con valori compresi fra il 16 e il 18%, come la Campania, il Molise, la Basilicata e la Calabria; la Sicilia con il 20% e la Puglia con il 21% presentano valori più elevati mentre la Sardegna registra un valore piuttosto basso pari al 14%. Questo dato potrebbe essere spiegato con la consistente presenza nell'isola di senegalesi, che hanno un tasso molto basso di ricongiungimenti familiari e spesso praticano un'immigrazione temporanea.

### 2.3.2. *Gli studenti stranieri*

Nell'anno scolastico 2003/2004 gli alunni immigrati hanno raggiunto la quota di 282.683 con un aumento record, rispetto all'anno precedente, di oltre 50.000. La loro incidenza nelle scuole paritarie ha ormai raggiunto il 2,9%, ospitando queste un decimo degli studenti stranieri (circa 26.000). Tale popolazione è destinata ad aumentare per effetto dei ricongiungimenti familiari e dei nuovi nati. Secondo le proiezioni del MIUR (*Rapporto 2004 sugli alunni con cittadinanza non italiana*) questi alunni dovrebbero superare i 300.000 già nell'anno scolastico 2004/05 per poi raddoppiare rispetto alla presenza attuale

nel 2011 /12 (anno per il quale il Ministero ha stimato una forbice compresa tra i 500-600.000).

*La loro distribuzione territoriale* è molto diversificata: ad una incidenza media nazionale pari al 3,5% corrispondono incidenze notevolmente molto basse nel Sud (0,9%) e nelle Isole (0,7%), mentre il resto della Penisola si presenta molto più vicino alle medie europee: Nord-Est (6,1%), Nord-Ovest (5,8%) e Centro (4,8%).

Il Nord, poi, accoglie da solo quasi il 70% degli alunni stranieri, mentre il Sud e le Isole si confermano ancora area di prima accoglienza o di transito, pur con la tendenza anche a livello scolastico a diventare aree di insediamento stabile. La Lombardia da sola accoglie un quarto degli alunni stranieri presenti in Italia, tuttavia il record dell'incidenza (7%) spetta all'Emilia Romagna.

Incidenze molto superiori alla media si registrano anche nelle regioni dell'Italia centrale, come l'Umbria con il 6,6% e le Marche 5,9%, sebbene il Lazio si attesti invece a livelli più prossimi alla media nazionale (3,6%). Le incidenze più alte si riscontrano nei capoluoghi di provincia per lo più medio-piccoli. È diventato un caso paradigmatico quello di Mantova (9,3%), che ha registrato un'incidenza molto superiore a quella di Milano (6,2%). Segue quindi Prato con il 9,1%, mentre ben rappresentata è l'Emilia Romagna con Reggio Emilia, Modena, Piacenza, Bologna e Rimini tra il 7 e il 9%. Per quanto riguarda i valori assoluti il primato spetta a Milano (28.690), Roma (17.872) e Torino (14.216).

*I Paesi di provenienza* sono prevalentemente dal Mediterraneo (Marocco), dai Balcani (Albania), dall'Europa dell'Est (Romania), e dal Sud America (Ecuador), con un'incidenza maggiore nella scuola secondaria di primo grado rispetto ai livelli superiori, a conferma delle difficoltà a proseguire gli studi, concluso il ciclo dell'obbligo. È infine comune a tutte le Regioni un'accresciuta presenza nelle scuole elementari, segnale che conferma la progressiva stabilizzazione del fenomeno migratorio nel nostro Paese.

Con riguardo alla scelta delle scuole superiori è indicativo che l'incidenza maggiore si trovi negli istituti professionali con il 3,6%, mentre negli istituti classici, scientifici e magistrali raggiunge solo lo 0,9%.

*Quanto però al rendimento scolastico*, non sono poche le difficoltà che gli studenti immigrati incontrano a livello formativo. La dispersione scolastica fatta di abbandoni e di ripetente infatti rimane ancora molto diffusa, così che la loro presenza alla fine della scuola dell'obbligo si riduce drasticamente, oltre al fatto che lo stesso rendimento scolastico è inferiore rispetto a quello dei coetanei italiani. Le difficoltà si presentano anche in quelle materie che non richiedono approfondite competenze linguistiche, come educazione fisica, tecnica o musicale e ciò fa pensare che il problema non riguardi soltanto la difficoltà di apprendimento cognitivo, ma anche un certo disagio psicologico e sociale, oltre alle difficoltà di adattarsi ai metodi di insegnamento e di apprendimento della scuola italiana. Spesso gli insegnanti non sono in grado di adattare il proprio insegnamento alla cultura di provenienza del bambino immigrato e non sempre possono essere affiancati da un mediatore culturale. Rimane così difficile instaurare una comunicazione attiva tra la scuola e la famiglia, con ulteriori effetti di autoisolamento e di emarginazione.

#### 2.4. Immigrati e sistema produttivo

Da una serie di dati riportati nel Rapporto risulta che l'Italia sta vivendo da anni una fase strutturalmente non facile e ha bisogno di un forte apporto dei lavoratori stranieri, i quali però non da tutti vengono considerati una risorsa. In Italia, un paese ad accentuata mobilità, nel corso del 2003 sono state effettuate 6.037.000 assunzioni, delle quali un terzo a tempo determinato (Banca dati INAIL). Gli immigrati hanno avuto un grande impatto sui flussi occupazionali con 771.813 casi di assunzioni a tempo indeterminato (18,9% del totale) e con 214.888 assunzioni a tempo determinato (10,1% del totale). Complessivamente ogni 6 assunzioni una avviene a favore di un immigrato (nel 2000 si trattava di una ogni 10) e sono differenziate per aree territoriali: al Nord si concentra il 70% di tutte le assunzioni, al Centro il 20% e al Meridione solo il 10%.

L'incidenza degli immigrati sulle assunzioni a *tempo determinato* è più bassa: sono 1 ogni 5, perché questa tipologia è di scarsa garanzia per la sua permanenza nel Paese: infatti il periodo di disoccupazione che ne consegue consente di restare solo per altri 6 mesi, spesso insufficienti per poter trovare un altro lavoro. Nel 2003, l'incidenza delle *donne sulle assunzioni* è salita al 49,6%, mentre gli uomini hanno continuato a prevalere nettamente nei contratti a tempo determinato (60%).

Analizzando le *assunzioni per settori*, il 7,4% spetta all'agricoltura, il 21,7% all'industria e il 27,2% ai servizi: resta un altro 43,7%, costituito prevalentemente da rapporti nel settore domestico, che rientra anch'esso nel ramo generale dei servizi, che così arriva a riguardare 8 assunzioni su 10. I rami produttivi da segnalare per il maggior numero di assunzioni sono 12, che riportiamo in ordine di maggior frequenza: lavoro domestico, costruzioni, alberghi e ristoranti, agricoltura, attività immobiliari/pulizia, industria meccanica, trasporti, commercio al dettaglio, commercio all'ingrosso, industria alimentare, industria tessile e servizi pubblici. Le costruzioni edili sono, per così dire, un settore trasversale giacché, sebbene non offra prospettive occupazionali durature, rivela un fabbisogno di manodopera diffuso in tutte le aree del Paese. Gli altri settori, invece, conoscono un andamento territoriale molto differenziato.

In analogia a quanto avveniva nel triangolo industriale di Milano-Torino-Genova nella ricostruzione del dopoguerra, si può dire che attualmente il "*triangolo dell'immigrazione*" è costituito dalla Lombardia, dal Veneto e dall'Emilia Romagna, Regioni che accolgono, per quasi tutti i rami occupazionali, il maggior numero di lavoratori immigrati (tra la metà e i due terzi degli assunti nel corso del 2003), con un'incidenza più alta sul totale delle assunzioni effettuate in loco.

Sono le *imprese di piccole dimensioni* (fino a 10 dipendenti) ad occupare il maggior numero di lavoratori immigrati, che nel 60% dei casi hanno un'età tra i 18 e i 35 anni: i minori occupati regolarmente nel corso del 2003 sono stati all'incirca 7.000.

Per quanto riguarda le *nazionalità* il mercato del lavoro privilegia gli immigrati provenienti da aree continentali vicine per cultura, tradizioni, formazione professionale e religione, e cioè l'Europa Centro Orientale e l'America

Latina. Il numero maggiore di assunzioni a tempo indeterminato riguarda la Romania (14,4%), seguita dall'Albania (9,4%), dall'Ucraina (8,9%), dal Marocco (8,6%) e dalla Polonia (4,5%). Vengono quindi il primo Paese americano (Ecuador con il 3,6%) e il primo Paese asiatico (Filippine con il 3,3%). Agli immigrati dell'Est Europa spetta quindi il 45% di queste assunzioni, ai nordafricani il 15% e ai latinoamericani il 14%. Un andamento analogo si riscontra nei contratti a tempo determinato.

Tra gli aspetti più dinamici della realtà lavorativa vi è il *settore imprenditoriale*. Gli imprenditori stranieri sono risultati 71.843 al 31 giugno 2004, un quarto in più rispetto all'anno precedente (mentre tra gli italiani la situazione è risultata quasi statica) con un'incidenza del 2% sul totale delle imprese. A Prato questa incidenza è del 13%, mentre a Roma 4 imprese su 100 risultano costituite da cittadini stranieri. Gli immigrati sono attivi specialmente a livello di microimprenditorialità, con concentrazione in due rami: quello commerciale e delle riparazioni (42%) e quello edilizio (28%). Un quarto delle imprese degli immigrati è a carattere artigiano.

Mentre per gli italiani diminuisce il numero degli infortuni denunciati, per gli immigrati aumenta il rischio infortunistico: da 73.778 infortuni nel 2001 si è passati a 92.014 nel 2002 e a 106.930 nel 2003, anno in cui i casi mortali sono stati 129. Un quinto delle denunce di infortunio è concentrato nelle costruzioni. A livello territoriale è molto alta la concentrazione dei casi al Nord (87,6%) e piuttosto bassa al Sud (neppure il 5%) per effetto anche delle omissioni di denuncia. Di tutti gli infortuni che avvengono in Italia 1 su 9 riguarda un lavoratore extracomunitario (1 su 6 nel Veneto): per essi si verifica un infortunio ogni 15 occupati, mentre per gli italiani il rapporto è di 1 ogni 25. Questi rischi lavorativi perciò non fanno che sottolineare l'esigenza di una rete efficace di tutela contrattuale e previdenziale perché anche all'interno di una cornice che di per sé non ammette discriminazioni è necessaria un'attenta vigilanza. Nel 2003 risultano iscritti al sindacato 333.883 immigrati con un aumento del 49% rispetto al 2000: un numero sempre più alto è, inoltre, presente negli organismi direttivi e tra gli operatori a tempo pieno.

### 3. SOCIETÀ APERIA, SOCIETÀ DINAMICA, SOCIETÀ SICURA

*"Società aperta, società dinamica e società sicura"*: è la prospettiva che il XIV Rapporto vuole proporre come obiettivo politico alla società politica e civile del nostro Paese, orientato in una triplice direzione, caratterizzata da tre parole-chiave che ne vogliono indicare la traduzione operativa: *programmare, accogliere e integrare*, avendo come scenario l'ormai necessario e indispensabile orizzonte dell'Europa Unita.

#### 3.1. Programmare

La legge 189/2002, subordinando il soggiorno alla durata del contratto di lavoro, non ha solo evidenziato la funzionalità dell'immigrazione al mercato del

lavoro, ma ha anche fatto sì che l'estrema mobilità assunta dalle diverse forme occupazionali finisca per cadenzare i destini di vita degli immigrati, con esiti umanamente non accettabili e socialmente controproducenti. I problemi dell'ultima regolarizzazione iniziano a vedersi ora, quando i permessi di soggiorno concessi stanno venendo a scadenza e molti immigrati, con un periodo di tempo molto ristretto a disposizione, trovano solo rapporti di lavoro di breve durata e rischiano di ricadere nella irregolarità. Tra l'altro nella programmazione dei flussi non si tiene conto adeguatamente del fabbisogno di personale per la collaborazione domestica e per l'assistenza degli anziani e degli ammalati. Il mercato del lavoro ha bisogno quindi di una continua immissione di nuovi lavoratori, le quote sono inadeguate e i meccanismi di incontro tra domanda e offerta non funzionano, per cui si ricreano inevitabilmente aree di irregolarità non volute neppure dagli stessi immigrati.

Oltre alla programmazione dei flussi, sono deficitari anche gli aiuti per la cooperazione allo sviluppo dei PVS, e ciò non favorisce l'attenuazione della pressione migratoria: è illusorio ritenere che si possa venire a capo della politica migratoria con il mero potenziamento dell'azione di contrasto dei flussi, che peraltro deve rispettare determinate garanzie costituzionali e fare salvi i diritti dei richiedenti asilo.

### 3.2. Accogliere

Come il mercato del lavoro può ricevere concreti sostegni da un'immigrazione meglio regolamentata, così, il confronto con persone portatrici di altre sensibilità culturali e religiose può essere stimolante. Invece gli immigrati spesso sentono di non essere inquadrati in maniera amichevole, di essere necessari ma mal sopportati. Senz'altro i nuovi venuti sono chiamati a recepire senza riserve le regole fondamentali della società che li accoglie e ad accettarne i principi costituzionali. Però, anche da parte della popolazione locale, è necessario accettare gli immigrati nella loro diversità. In questo processo, purtroppo, la differenza religiosa è diventata un fattore di complicazione, specialmente con riferimento al rapporto tra l'Islam e l'Occidente.

Seguendo l'insegnamento e l'esempio di Giovanni Paolo II, si può ritenere che la convivenza sia una grande opportunità, perché possiamo stimolare i musulmani che vivono in Europa (e non solo loro) a superare l'identificazione tra fede e legge civile, a considerare la coscienza inviolabile, a rispettare tutte le scelte religiose e a rivalutare il senso del divino, abituandoci tutti a invocare Dio solo come fonte di pace.

### 3.3. Integrare

I cittadini stranieri non possono considerarsi integrati senza godere di una serie di diritti, tra i quali rientra innanzi tutto quello del voto amministrativo. Questo obiettivo, riproposto a ottobre 2003 dal vicepresidente del Consiglio dei Ministri On. Fini, va a rilento e continua ad alimentare la paradossale situazione degli immigrati come "cittadini senza diritti di cittadinanza", ancora più inspiegabile se riferita ai loro figli nati in Italia o ricon-



giuntisi da piccoli ai genitori qui residenti. Le difficoltà di accesso alla cittadinanza italiana sono documentate dallo scarso numero dei casi registrati nel 2003, che sono stati solo 13.420, un decimo rispetto alla Francia, e quasi tutti basati sul matrimonio con un cittadino italiano. Non va poi trascurato il problema dell'agibilità amministrativa. La celerità dimostrata nello smaltimento delle richieste di regolarizzazione si sta ora scontrando pesantemente con i notevoli ingorghi che si creano nella gestione delle pratiche ordinarie (rinnovo del permesso e ricongiungimento familiare), senza parlare poi delle procedure per le carte di soggiorno (sulle quali non sono disponibili dati aggiornati) e per la cittadinanza.

È necessario ormai prestare maggior attenzione al "peso amministrativo" delle decisioni normative, cercando di semplificare al massimo la vita degli immigrati, riconsiderando la durata dei permessi di soggiorno e predisponendosi, senza chiusure aprioristiche, ad accettare la collaborazione che possono dare i Comuni.

#### 3.4. La prospettiva europea

Il mito delle frontiere chiuse ha già prodotto tanti effetti negativi: ora vanno sperimentate politiche innovative, che, senza trascurare i doverosi controlli, riescano anche a coinvolgere gli immigrati e i loro Paesi. L'Europa infatti, con 20,5 milioni di immigrati e altri milioni di naturalizzati, è da tempo un continente multiculturale. Forse però inizia a diffondersi e a radicarsi una certa consapevolezza al riguardo, come sembra attestare l'ultima rilevazione della *Fondazione Nord Est*, condotta in Italia e in altri otto Paesi europei (Francia, Germania, Gran Bretagna, Italia, Polonia, Repubblica Ceca, Slovenia, Spagna e Ungheria).

La maggioranza degli intervistati (57%) si è espressa in modo favorevole rispetto all'allargamento, soprattutto per il maggior peso che l'Unione Europea potrà acquisire sulla scena internazionale. Non manca la paura che la venuta di manodopera più disponibile riduca le opportunità lavorative (42%, con punta del 64% tra i tedeschi). In Italia, come anche in Gran Bretagna e Francia, si percepisce più chiaramente l'utilità degli stranieri, perché sarebbero in grado di ricoprire i vuoti del sistema produttivo provocati dall'invecchiamento della popolazione (cfr. Caritas Italiana, *Europa, allargamento a Est e immigrazione*, Roma, IDOS, 2004).

In questo contesto l'immigrazione dovrà essere presentata non più come minaccia, ma come risorsa, pur bisognosa di una adeguata gestione politica. Non si tratta però soltanto di una funzionalità strumentale ed economica, ma soprattutto di una profonda sollecitudine verso chi vive nella povertà e nell'indigenza, in nome di una comunitaria condivisione dei beni. Ciò però non esclude una cura attenta alla memoria di una identità storica, politica e religiosa che va salvaguardata, pena un indistinto meticcio caotico e socialmente controproducente.

"Società aperta, società dinamica e sicura": c'è solo da augurarsi che questa convinzione diventi più generalizzata!



---

## SCHEDARIO: Libri

---

ALLULI G. - D. NICOLI - M. MAGATTI, *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 286.

Una delle novità più significative della riforma Moratti consiste nell'introduzione di un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni e di pari dignità che porta all'acquisizione di qualifiche e titoli. Tale innovazione è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente.

Infatti, la formazione professionale non viene più concepita nella gran parte di paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

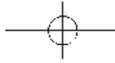
Pertanto, il processo di riforma che caratterizza il nostro Paese in materia di istruzione e formazione professionale rafforza il ruolo della formazione professionale che viene assunta, accanto alla scuola, nel "sistema educativo di istruzione e formazione". La formazione professionale cessa, dunque, di essere considerata come una sorta di alternativa "addestrativa" volta al mero recupero di coloro che non sono in grado di affrontare il percorso scolastico, ma viene riconosciuta come esperienza in grado con un approccio certamente peculiare di contribuire alla piena maturazione della persona.

Nell'ambito di tale contesto legislativo si colloca la presente ricerca che mira ad approfondire, sul piano del monitoraggio, gli esiti dell'applicazione della legge relativa all'obbligo formativo e in particolare gli aspetti caratterizzanti il riordino della formazione di base a livello regionale e provinciale. Le regioni, infatti, hanno avviato il processo di riorganizzazione del nuovo modello di formazione professionale iniziale evidenziando che è necessario un allargamento della base culturale dei percorsi, tesa a fornire le capacità per inserirsi efficacemente in un contesto sociale e lavorativo caratterizzato da profondi e frequenti mutamenti.

I risultati di questa indagine intendono contribuire allo sviluppo del sistema di formazione professionale, attraverso la rilevazione di quanto è stato realizzato in tale ambito tramite l'analisi dell'offerta formativa condotta dai vari attori interessati (Regioni, Province, Enti di formazione), nonché individuare indicazioni utili per migliorare l'attività di programmazione e di progettazione nella formazione iniziale.

Il volume è indirizzato ai decisori politici, ai dirigenti e agli operatori della formazione professionale e a tutti coloro che ritengono fondamentale una ridefinizione del sistema di opportunità formative per i giovani, sottolineando il ruolo e il contributo offerti dai percorsi di formazione professionale e di alternanza.

G. MALIZIA



BOSCHINI G. - S.E. MASI, *Etica, organizzazione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 220.

Da tempo nelle scienze dell'organizzazione e della formazione, così come nelle pratiche manageriali e nelle esperienze formative, il paradigma tecnico prevale, con un effetto anestetico complessivo sulle problematiche relative al senso ed al significato dell'agire formativo e organizzativo.

Tuttavia negli ultimi anni un movimento non strutturato di rilancio e di crescente attenzione ai quesiti etici ha trovato uno spazio sempre più ampio nella letteratura specialistica (organizzativa e formativa), oltre che nel confronto informale tra gli addetti ai lavori.

La competenza etica non è più considerata oggi come un bene di lusso, riservato a ricercatori, filosofi e rari manager illuminati, ma sta diventando un bene necessario per fronteggiare i contesti vitali quotidiani e soprattutto i contesti sociali lavorativi.

È infatti ipotizzabile che il paradigma della razionalità tecnica assoluta, insieme all'ampia schiera di "giudizi di fatto" che la corredano, non possano tenere alla catena per lungo tempo tutti quegli interrogativi di senso che stressano la sfera dei "giudizi di valore", mettendo in viva luce i limiti della razionalità medesima.

La vita sociale ed economica, con le esperienze professionali, organizzative, formative non solo non sono estranee a questo tipo di ragionamenti, ma ne sono le principali protagoniste, perché sempre più toccano con mano tutti i limiti di una razionalità esonerata da domande sui perché.

I professionisti delle organizzazioni che offrono prodotti culturali, servizi ed esperienze sono chiamati a una nuova attenzione verso queste problematiche, perché il senso, pur con tutti i dubbi ed il relativismo che porta inevitabilmente con sé, è riconosciuto ormai come un elemento costitutivo della loro qualità, anche all'interno delle stesse prospettive dell'economia classica.

G. MALIZIA

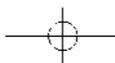
OTRANTO M., *La formazione per la new economy*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 222.

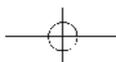
Nei Paesi industrializzati stanno cambiando notevolmente "gli scenari" in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria. Questa è sempre più segnata dall'internazionalizzazione della imprenditoria e dalla globalizzazione del mercato; da un forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; da una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; dal pluralismo e dal multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; dalla secolarizzazione diffusa e da nuove forme di religiosità, più appaganti le aspirazioni e i bisogni soggettivi rispetto alle grandi confessioni religiose istituzionalizzate tradizionali.

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 e di educazione.

Le trasformazioni in atto comportano forti riflessi sulla istruzione e sulla formazione di cui, pertanto, richiedono una incisiva riforma. In questo contesto di complessità, di mutamento e di innovazione, ricco di contraddizioni e di polarizzazioni (tra globale e locale, tra universale e individuale, tra tradizionale e innovativo, tra modernità e post-modernità, tra efficacia e rispetto delle persone, tra benessere e trascendenza, tra materiale e spirituale, tra cognitivo ed emotivo, tra ideale e reale, tra perennità e moda, tra memoria e futuro...), vengono messe in discussione sia le competenze di ruolo (che permettono di assolvere compiti sociali o un lavoro produttivo) sia soprattutto le competenze umane più generali che consentono di vivere la vita in modo dignitoso e umanamente realizzato.

La crescente complessità domanda specializzazione tecnica, ma anche sapere, capacità di controllo e di gestione di processi, prospettività di cogliere le linee di tendenza, creatività ed inventività imprenditoriale, capacità di innovazione e di aggiornamento continuo). Lo stesso rapporto con la realtà e con il tempo vengono ad essere fortemente trasformati ed innovati dalla rilevante esposizione quotidiana di tutti alla televisione e alla frequentazione dell'internet e di altri mezzi di comunicazione sociale: il cosiddetto virtuale si impone al reale.





Il presente lavoro nasce dall'esigenza di capire fino a che punto la «new economy» stia modificando il modo di lavorare e, sulla base di ciò, si propone di tracciare le direttrici principali in ambito formativo.

G. MALIZIA

CAMPIONE V. - P. FERRATINI - L. RIBOLZI (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005, pp. 108.

Il volume, stampato quasi al termine del cammino compiutosi, nella presente legislatura, intorno alla c.d. legge Moratti, offre un "elenco di riflessioni" che si fondono sul presupposto che ogni riforma sia attenta ai bisogni "di tutta la società civile, non solo ai pareri dei tecnici, agli interessi dei politici, alle sollecitazioni dei media" (p. 83). Un volume interessante, dunque, per le proposte che contiene, per gli spunti critici sulle scelte che il Parlamento italiano sta adottando in tema di riforme e, infine, per gli stimoli in vista di necessari aggiustamenti che ogni riforma sempre richiede. Nella società attuale, infatti, sostengono gli A.A., "nessuna riforma può essere autosufficiente, ma si presenta sempre, nella sua complessità, come dinamica e relativa" (p. 14).

Una prima stesura del testo è stata messa in rete nel settembre 2003. L'idea dei curatori era da un lato di mettere subito a disposizione di un pubblico potenzialmente vasto il frutto della riflessione maturata sino a quel momento, dall'altro di aprire il lavoro al contributo di chi ritenesse utile l'impostazione e valido il tentativo. Il testo pubblicato nel corrente anno dall'editrice Il Mulino è la sintesi di questo dibattito. Sin dalle origini gli A.A. volevano "aiutare dall'esterno la costruzione di un consenso ampio sulle grandi scelte di fondo, cui agganciare un percorso riformatore inevitabilmente lungo e, quindi, da sottrarre alle istanze reciprocamente demolitorie del conflitto bipolare" (p. 9).

I curatori e le persone che hanno contribuito alla stesura del testo sono variamente impegnati negli schieramenti partitici e nella società civile, ma si sono ritrovati uniti soprattutto nella convinzione che una moderna istruzione e formazione sono una *priorità assoluta per l'Italia*.

Tre sono stati gli obiettivi del volume sin dalla sua prima comparsa: identificare i problemi prioritari, proporre soluzioni realistiche e diffondere le proposte elaborate per farne oggetto di dibattito.

Tre sono anche i capitoli del volume: il primo delinea lo scenario della società attuale e le relative scelte che si propongono, il secondo indica quali opzioni sono da preferire per un sistema educativo rinnovato, il terzo capitolo approfondisce e avanza soluzioni realistiche su specifiche tematiche: l'istruzione e la formazione professionale, il sistema pubblico, le risorse umane, la valutazione. Le conclusioni sono una sorta di manifesto, che riassume schematicamente le riflessioni sviluppate nel corso del testo. Il volume si chiude con un'appendice che riporta un documento dell'Unione Europea: "Sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione. Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo".

Gli A.A. si sono conquistati la notorietà denominata giornalisticamente "gruppo del buon senso", un'etichetta che hanno accolto e fatto propria volentieri nella convinzione che è il "buon senso" a indicare "la soglia minima, modesta, ma preziosa dell'accertamento impregiudicato dei problemi e del loro orizzonte di soluzione, non certo l'esibizione di una virtù o, peggio, l'orgoglio di una titolarità esclusiva" (p. 11).

Un testo, oltre che utile, anche opportuno in questo contesto politico che ha reso l'istruzione e la formazione più un oggetto di schieramento che un bene della collettività.

Il volume è breve, è articolato in capitoli e paragrafi ed è scritto con un linguaggio chiaro, diretto e di facile comprensione. Il tutto rende la lettura gradevole e semplice.

Per queste caratteristiche stilistiche e, soprattutto, per l'attualità dei contenuti, per la chiarezza con cui sono espressi e per capacità degli A.A. di presentare i problemi senza schierarsi politicamente, ne consigliamo la lettura a tutti coloro che, a vario titolo (progettuale, pedagogico, didattico, dirigenziale, politico, ecc.) sono coinvolti nell'attuale dibattito sulla riforma del sistema educativo.

M. TONINI

