

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 21 - n. 3 Settembre-Dicembre 2005

EDITORIALE

3

STUDI

GUGLIELMO MALIZIA

I sistemi di istruzione e di formazione professionale in Europa. Un quadro sintetico di riferimento

19

MARIO CASTOLDI

L'indagine OCSE - PISA: un'opportunità per la scuola italiana

25

DANIELA PAVONCELLO

Le azioni di orientamento promosse dalle realtà regionali o provinciali nell'ambito dell'obbligo formativo

46

MARIO TOSO

Compendio di Dottrina Sociale della Chiesa. Una sintesi

67

GIOVANNA SPAGNUOLO

La condivisione dei linguaggi tra i sistemi per una formazione centrata sulla persona

94

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Scheda informativa sul percorso legislativo e normativo della riforma del sistema educativo

101

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP
Le considerazioni del CNOS-FAP sulle sperimentazioni dei percorsi triennali e quadriennali nelle Regioni 106

ARMANDO MONTEMARANO
Dall'obbligo scolastico e formativo al diritto-dovere all'istruzione e formazione 110

ESPERIENZE

GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PIERONI
I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati 117

SCHEDARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION
Trasformazioni familiari e capitale sociale della famiglia 129

Anche in questi ultimi mesi dell'anno, la vita associativa della Federazione CNOS-FAP evidenzia una particolare attenzione agli eventi che, soprattutto in ambito politico-legislativo, determinano significative ricadute nel sistema educativo e formativo del nostro Paese.

Su alcuni di questi eventi sembra opportuno fare cenno esplicito anche in questo editoriale della Rivista "Rassegna CNOS", al fine di consentire una socializzazione e un confronto dei criteri di analisi da sottoporre ai lettori, nonché ai responsabili e agli operatori presenti nelle sedi della Federazione medesima.

Il 14 ottobre 2005, il Consiglio dei Ministri (CdM) ha deliberato provvedimenti particolarmente importanti per l'innovazione e la riforma del nostro sistema educativo di istruzione e formazione:

- 1) su proposta del Ministro per le Politiche Comunitarie, il Governo ha approvato il Piano italiano per la crescita e lo sviluppo (PICO) che indica le riforme, le misure e gli interventi nazionali programmabili per perseguire gli obiettivi dell'Accordo di Lisbona del 2000 e rinnovarne le potenzialità per la crescita dell'Unione europea;*
- 2) su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Governo, dopo aver acquisito i pareri della Conferenza Unificata (15 settembre 2005) e delle sette Commissioni di Senato (28 settembre 2005) e Camera (11 ottobre 2005), ha approvato in via definitiva:
 - a) il Decreto legislativo n. 226 relativo alle "Norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione" (pubblicato in G.U. n. 257 del 04.11.2005);*
 - b) il Decreto legislativo n. 227 relativo alle "Norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento" (pubblicato in G.U. n. 257 del 04.11.2005).**

Con riferimento all'ordinamento complessivo del secondo ciclo e in analogia alle "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali", approvate dal Governo per il sottosistema dell'istruzione, le Regioni, competenti in maniera esclusiva nel sottosistema di istruzione e formazione professionale, sono chiamate, a loro volta: 1) ad elaborare proprie "Indicazioni per i piani di studio personalizzati per i percorsi di istruzione e formazione professionale", che dovranno assicurarne la coerenza nei confronti del Profilo educativo culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e

formazione; 2) a garantire, inoltre, che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello, rilasciati dalle Regioni, abbiano una spendibilità nazionale ed europea.

Pertanto, Unione europea, Stato e Regioni, nel rispetto delle relative competenze, saranno responsabili di questo lungo ed articolato processo riformatore del complessivo sistema educativo.

Nel presente editoriale si intende, da una parte, offrire una panoramica informativa essenziale sulla problematica richiamata, dall'altra, indicare alcune proposte per contribuire a facilitare il processo della riforma, nella convinzione che il cambiamento vero avverrà non solo attraverso provvedimenti legislativi, ma anche e soprattutto attraverso il coinvolgimento dei soggetti e degli operatori che agiscono all'interno del sistema educativo italiano.

1. Tendenze in atto delle politiche comunitarie e nazionali per la formazione

1) Il dopo Lisbona 2000

Nel primo semestre di quest'anno, il Consiglio europeo ha varato la revisione della strategia di Lisbona. A cinque anni di distanza dal noto Consiglio del 2000, in cui si fissò l'obiettivo di costruire un'economia europea basata sulla conoscenza dinamica e competitiva a livello mondiale, sono stati analizzati limiti e difficoltà conseguenti ai mancati livelli di crescita, alle implicazioni dell'allargamento, ai processi di globalizzazione dell'economia, alle tendenze demografiche all'invecchiamento della popolazione e alle nuove caratteristiche dei fenomeni di esclusione sociale. Ne è derivata una rivisitazione delle linee operative delineate nel primitivo documento strategico di Lisbona, che fanno riferimento a due obiettivi che si sostengono reciprocamente: crescita e occupazione. Conseguentemente, gli Stati membri, a partire dall'ottobre 2005, hanno dovuto elaborare e presentare specifici "Piani nazionali per la crescita e l'occupazione", contenenti le scelte e le indicazioni relative alle strategie definite per il conseguimento di tali obiettivi.

L'Italia, come già accennato, il 14 ottobre 2005 ha presentato il "Piano italiano per la crescita e lo sviluppo" (PICO), un programma integrato di crescita e occupazione. Si tratta di un insieme di scelte compiute dal nostro Paese per far avanzare la frontiera della conoscenza e della tecnologia su quanto è stato fatto finora in attuazione della strategia di Lisbona. Cinque sono gli obiettivi dichiarati: 1) l'ampliamento dell'area di libera scelta dei cittadini e delle imprese, 2) l'incentivazione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica, 3) il rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano, 4) l'adeguamento delle infrastrutture materiali e immateriali, 5) la tutela ambientale.

La rivisitazione della strategia di Lisbona si sta, dunque, incrociando con il parallelo avvio della riforma della politica di coesione, e, quindi, con la nuova programmazione dei Fondi strutturali per il periodo 2007-2013. Tuttavia, il processo di riforma si scontra in primo luogo con la difficoltà di trovare un accordo sul bilancio dell'Unione, ormai allargata a 25 e prossimamente a 27 Stati membri, e quindi di giungere ad una quantificazione delle risorse da destinare alle politiche di coesione. Alla fine del mese di ottobre, ciò che pare certo è il taglio consistente delle risorse. È in corso, a livello europeo, anche il negoziato sui nuovi testi regolamentari che dovranno definire da un lato la struttura della nuova programmazione, dall'altro obiettivi e campi di intervento dei suddetti Fondi strutturali. L'assetto strategico che si sta prefigurando è ormai abbastanza chiaro. Il nuovo "Obiettivo 1" (convergenza) riguarderà in Italia quattro Regioni del Mezzogiorno (Sicilia, Puglia, Calabria e Campania), mentre Basilicata e Sardegna godranno del sostegno transitorio. Le altre Regioni faranno riferimento all' "Obiettivo 2" (competitività regionale e occupazione). Ci sarà un unico "Quadro strategico nazionale" per gli "Obiettivi 1 e 2" e dei programmi operativi monofondo in ciascuna Regione. Il Ministero dell'Economia e gli Assessorati regionali alla programmazione assumeranno un ruolo rilevante di coordinamento strategico e operativo. Questi elementi portano più facilmente a comprendere le conseguenze possibili sul piano della nuova programmazione del Fondo sociale europeo e sui possibili riflessi nei Paesi membri.

2) Riflessi sulla situazione italiana

Gli scenari europei appena abbozzati sembrano sufficienti per comprenderne le ricadute sulla situazione italiana che da molti è definita "complessa" e contraddistinta da segnali di "incertezze" per l'intrecciarsi di più fattori.

Generalmente vengono segnalati come elementi di complessità:

- a) *in primo luogo, il difficile percorso delle riforme, sia quello della Legge 30/2003, che vuole riformare il mercato del lavoro, sia quello legato all'attuazione della Legge 53/03, il cui Decreto attuativo relativo al secondo ciclo è stato approvato dal CdM, nonostante il mancato accordo delle Regioni;*
- b) *in secondo luogo, la riforma dei Fondi strutturali, con una consistente diminuzione di risorse del Fondo sociale europeo e che, nel contesto di risorse regionali complessive sempre più scarse, costringerà le Regioni a dare priorità, nei nuovi "Programmi operativi", a scelte selettive.*

La ristrettezza delle risorse potrebbe spingere a ridurre le azioni di politica per il lavoro e la formazione, data anche l'opinione diffusa che tali politiche non "pagano" in termini di consenso o i diffusi luoghi comuni, veri o presunti, di inefficienza, inefficacia, scarsa qualità e ancor più, scarsa credibilità del complesso dei soggetti che le rappresentano. Non mancano, infine, coloro che sottolineano come fattore di incertezza la imminente scadenza elettorale.

Forse non sarebbe inutile, da questo punto di vista, condurre una attenta riflessione su quanto si sia effettivamente riusciti a realizzare nelle diverse realtà regionali, con la passata programmazione 2000-2006 dei suddetti Fondi, mettendo a disposizione ingenti finanziamenti utilizzabili anche per razionalizzare i sistemi formativi, per potenziare i dispositivi di una loro efficacia a soddisfare i reali fabbisogni dei territori e dei relativi sistemi produttivi, per introdurre sistemi adeguati a garantire la qualità degli operatori, per avviare procedure di accreditamento finalizzate a selezionare realmente gli organismi attuatori di iniziative formative, per introdurre sistemi di valutazione dei risultati in grado di offrire indicazioni utili alla scelta di strumenti operativi coerenti.

Anche se non sono pochi coloro che rilevano un incremento positivo complessivo dell'offerta formativa, risulta tuttavia evidente una rilevante disomogeneità tra i diversi contesti territoriali. Il Mezzogiorno, infatti, viene collocato tra le posizioni della bassa classifica e ancora in condizioni del tutto inadeguate per avviare il processo formativo di qualità.

La natura diversificata delle fonti di finanziamento e la maggior selettività conseguente alle risorse limitate potrebbero, invece, costituire una nuova opportunità per operare scelte mirate, anche se ciò dovesse comportare una revisione di quelle compiute nella precedente programmazione. La collocazione della formazione professionale iniziale, nel nuovo ordinamento del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale nel secondo ciclo, offre certamente l'opportunità di avviare nuovi processi di qualità per assicurare l'auspicata pari e piena dignità degli obiettivi da raggiungere, rispetto a quelli dei percorsi del sottosistema dei licei. Tuttavia, le condizioni per operare tali scelte rimandano ad ulteriori questioni, che schematicamente possiamo già indicare, rimandando ad un approfondimento ulteriore: da un lato, infatti, la pari dignità dei percorsi del secondo ciclo (licei - istruzione e formazione professionale) implica ovviamente pari opportunità e condizioni di finanziamento; dall'altro lato, la riorganizzazione dell'offerta formativa del sottosistema di istruzione e formazione professionale con riferimento a standard nazionali comporta la necessità di affrontare con determinazione le problematiche relative all'accREDITamento dei soggetti attuatori, superando l'attuale situazione di eterogeneità dei requisiti richiesti a tali soggetti.

Le due condizioni appena accennate potrebbero trovare sbocchi di soluzione anche attraverso una razionalizzazione dal basso, facendo ricorso ad accordi tra organismi formativi che consentano economie di scala e miglioramenti di qualità, o attraverso una razionalizzazione dall'alto, frutto di scelte regionali legislative e normative di ridisegno dell'offerta educativa dei due sottosistemi del secondo ciclo, presenti sul proprio territorio.

Al di là delle scelte operative o di rivisitazione delle riforme in atto, si impone, comunque, a tutte le forze politiche di porre con urgenza l'istruzione e la formazione professionale come "priorità strategica" dei propri programmi nazionali e regionali.

In tale contesto, la formazione professionale iniziale deve trovare connotazioni istituzionali e ordinamentali che fanno riferimento agli

obiettivi esplicitati nelle scelte strategiche del lifelong learning, che richiedono pluralità di tipologie di interventi, nel rispetto delle diversità di apprendimento di cui sono portatori i destinatari. Le istituzioni di formazione professionale (CFP), in questo quadro, sono nella necessità di innovare la propria identità pedagogica e didattica se intendono attivare percorsi di qualità nella formazione professionale iniziale, consolidandone la valenza educativa e radicando ulteriormente il legame con il territorio e i relativi processi produttivi, anche attraverso l'interazione con il sistema dell'istruzione e con i servizi per l'impiego, il servizio di orientamento, ecc.; d'altra parte, anche nei percorsi di formazione professionale superiore e continua gli obiettivi del lifelong learning richiedono l'adozione di nuove strumentazioni e di adeguate risorse umane. Si impone, quindi, una scelta: dove possono collocarsi i diversi CFP e in quali filiere intendono qualificare la propria offerta formativa? Ovviamente, le risposte sollecitano direttamente gli Enti di formazione professionale e i diversi responsabili dell'offerta formativa sui rispettivi territori.

2. La riforma del sistema educativo di istruzione e formazione

1) Il quadro ordinamentale

Come già accennato, l'approvazione definitiva, da parte del CdM, del Decreto sul secondo ciclo completa il quadro delle norme che danno attuazione alla Legge 53/03 nel sottosistema dei licei e in quello dell'istruzione e formazione professionale. Tale decretazione autorizza il Ministro, Letizia Moratti, ad affermare, nel comunicato stampa del 14 ottobre 2005, che "viene ridisegnato dopo 80 anni il secondo ciclo di istruzione e formazione, articolato in percorsi liceali che rilasciano diplomi liceali e percorsi di istruzione e formazione professionale che rilasciano qualifiche e diplomi professionali".

Infatti la Legge 53 del 2003 prevedeva varie deleghe. Con quest'ultimo provvedimento il CdM ha completato il suo compito.

2) Considerazioni sul cammino che ci attende per l'attuazione progressiva dell'ordinamento

"Rassegna CNOS" ha da sempre seguito l'iter della riforma, e, recentemente, data la sua rilevanza, ha editato anche un apposito numero monografico (cfr. n. 2 del 2005) sui temi relativi allo schema di decreto legislativo riguardante il secondo ciclo. In questo editoriale ci si limita, pertanto, ad offrire alcune considerazioni per aiutare il lettore – almeno questo è il nostro intento – a seguire la progressiva e complessa attuazione della riforma, dal momento che i provvedimenti approvati riguardano prevalentemente l'assetto "ordinamentale".

A) Soddisfazione o delusione nei confronti del progetto riformatore elaborato dalla legge 53/03?

Dopo l'approvazione degli ultimi Decreti legislativi previsti dalla Legge 53, la domanda sopra formulata, oltre che spontanea, appare del tutto legittima. Più che le valutazioni positive o negative globali, sembrano più pertinenti e condivisibili le opinioni di quanti collocano questo processo riformatore in un quadro più ampio. Il sistema educativo di istruzione e formazione, come già accennato, non può più essere concepito al di fuori di priorità politiche allargate e sempre più integrate; profondi cambiamenti, infatti, sono già avvenuti nel sistema educativo italiano a seguito dell'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; anche la formazione professionale di competenza regionale ha subito profondi cambiamenti a partire dalla legislazione più recente, la Legge 196 del 1997 (Norme in materia di occupazione) prima e la Legge 144 del 1999 (Obbligo formativo) poi; anche la riforma costituzionale sta introducendo elementi di profondo cambiamento del complessivo sistema educativo italiano. La "Riforma Moratti", in sintesi, può essere meglio valutata se si tiene presente la complessità di questo scenario in fieri. Interrompere il processo avviato sembra ai non pochi attenti osservatori ricominciare un'ulteriore fase riformatrice che porta ad innescare il perverso meccanismo di affidare le riforme alle maggioranze politiche di turno. Sembra condivisibile, quindi, assumere una posizione responsabile che parta da una valutazione complessiva del progetto riformatore come una utile sintesi politica, a cui far seguire, nell'immediato futuro, non un altro progetto di "grandi riforme" (Casati nell'Ottocento, Gentile nel Novecento), ma scelte che assicurino un processo di rinnovamento che parta da un'attenta analisi dei bisogni formativi e, con accordi e concertazioni mirate su punti qualificanti, possa acquisire progressivi miglioramenti e aggiustamenti di risultati, nella consapevolezza che nella società attuale italiana nessuna riforma può essere autosufficiente e definitiva, ma si presenta sempre, nella sua complessità, come dinamica e relativa.

B) Alcune note per procedere all'attuazione dell'ordinamento del sottosistema di IeFP

Sembra opportuno, in coerenza con gli orientamenti esplicitati, procedere ad ulteriori considerazioni sull'ordinamento approvato negli ultimi Decreti legislativi in relazione: al concetto di formazione della persona, alla finalità educativa dei sottosistemi del secondo ciclo, alla scommessa sull'unitarietà e differenziazione dei percorsi nei sottosistemi del secondo ciclo, alla sfida italiana per attuare il diritto all'istruzione e formazione fino ai 18 anni.

a) Il concetto di formazione della persona

È stata segnalata positivamente innanzitutto la scelta valoriale dell'intero sistema educativo di istruzione e formazione assunta dalla Legge 53 del 2003 e riproposta nella successiva decretazione, dove si indica la formazione della persona umana anche dal punto di vista "spirituale e

morale”, accanto alla formazione intellettuale e allo sviluppo della coscienza storica. È una scelta qualificante che coinvolge tutti i formatori e gli operatori a guardare la persona (adolescente, giovane...) nella sua integralità, evitando ogni scorciatoia o semplificazione. La persona umana, infatti, è una entità complessa, unitaria e misteriosa. Complessa perché sono molteplici le dimensioni che appaiono nell'essere umano; unitaria perché tutte le dimensioni della persona sono, per così dire, amalgamate tra loro e non semplicemente accostate; misteriosa perché l'essere umano appare sempre irriducibile a qualcosa di quantificabile. La persona umana è, pertanto, antropologicamente trascendente o spirituale. Questa visione di persona è stata recentemente riproposta anche nel “Compendio della Dottrina Sociale della Chiesa”.

b) La finalità educativa dei sottosistemi del secondo ciclo

È stata più volte sottolineata positivamente anche la collocazione della unitarietà del sistema di istruzione e formazione nella “finalità educativa”. Alcune considerazioni sollecitano tutti a ritenere urgente corrispondere a questa scelta. Mentre nelle società del passato, infatti, l'educazione ha sempre rappresentato un “compito”, per la società attuale sta diventando una vera “sfida”. Se fino a ieri sembrava quasi scontato che una generazione dovesse farsi carico dell'educazione dei “nuovi venuti”, secondo la tradizione ereditata dai padri, oggi, questa convinzione non appare sempre evidente. Gli ambienti formativi sembrano aver accantonato qualsiasi pretesa di assumere un ruolo educativo al servizio dei valori fondamentali della comunità, optando invece per una posizione di galleggiamento sempre più affannoso in un mare di incertezze. Se a questa situazione si aggiungono, come molti esperti sottolineano, forme di crisi che attanagliano la famiglia e gran parte del corpo docente e dei formatori, si hanno motivazioni sufficienti per affermare che l'educazione si ripropone oggi come una vera sfida più che un semplice compito.

Il tema educativo, inoltre, merita una ulteriore riflessione legata alle sollecitazioni che provengono dall'indagine OCSE-PISA. La filosofia sottesa all'indagine mira a trasformare il sistema educativo da “sistema organizzato per l'insegnamento” ad “ambiente di apprendimento” capace di portare gli studenti ad utilizzare i saperi scolastici per crescere come persone che vivono nell'attuale società complessa. Questo approccio merita, tuttavia, attenzione perché, se estremizzato, potrebbe portare a considerare formazione solo quella che prepara il giovane ad entrare nel mondo del lavoro, in un'ottica strumentale del sapere, gerarchizzando così, con nuove motivazioni, le discipline o le aree disciplinari e perdendo di vista, ancora una volta, quella finalità prima della formazione che consiste nella costruzione della persona integrale del giovane in vista della sua maturazione, dell'autonomia di pensiero e del senso di responsabilità.

c) La scommessa dell'unitarietà e della differenziazione dei percorsi
Un altro banco di prova per l'attuazione della riforma, soprattutto nel secondo ciclo, sta nella sfida di saper coniugare unitarietà e differenziazione dei percorsi all'interno dell'unico sistema educativo. Il principio assunto nella riforma è chiaro: il sistema educativo di istruzione e formazione è unitario, ma, allo stesso tempo, articolato in percorsi liceali e in percorsi di istruzione e formazione professionale. Quali saranno le caratteristiche fondamentali che li renderanno distinti e non separati? Saranno soprattutto due le caratteristiche da assicurare: la "unitarietà", che consiste nel perseguire precisi obiettivi (diplomi liceali da una parte, qualifiche e diplomi professionali dall'altra); la "differenziazione degli apprendimenti", che consiste nelle diverse modalità messe in atto per raggiungere questi obiettivi: queste costituiranno il vero banco di prova per entrambi i sottosistemi, ma in particolare per il sottosistema dell'istruzione e formazione professionale.

È da non dimenticare quanto è accaduto alla scuola media circa le opportunità di flessibilità e di personalizzazione offerte dalla Legge 517 del 1977, praticamente soffocate da istanze di uniformità nazionale dell'offerta. Anche l'esperienza della de-professionalizzazione dell'istruzione professionale statale realizzata intorno agli anni '90, invocata come necessaria per sottrarre gli istituti professionali alla loro tradizionale subalternità rispetto ai licei e agli istituti tecnici, deve far riflettere. Le tentazioni dell'uniformità o della omologazione dei percorsi, invocate per facilitare i passaggi tra sistemi o percorsi e la molta retorica enfatizzata attorno a parole d'ordine quali "equivalenza" o "pari dignità", possono vanificare anche questa sfida. Sembra, infatti, che la scelta di differenziare e caratterizzare l'offerta formativa dell'istruzione e formazione professionale dovrà superare almeno tre delicati esami.

Il primo riguarda, come hanno dimostrato molte sperimentazioni dei percorsi formativi triennali, la "definizione dei profili delle figure professionali". Il vero rinnovamento del sottosistema dell'istruzione e formazione professionale sarà, a giudizio di molti, la assunzione della cultura del lavoro come giacimento educativo, culturale e professionale e non una riedizione, anche se in formato minore, della giustapposizione o contrapposizione tra cultura scolastica e attività professionalizzanti. La domanda crescente di iscrizione alla formazione professionale iniziale non sembra motivata dalla "brevità" del percorso ma dalle caratteristiche del percorso formativo, che è meno scolastico e più coinvolgente dal punto di vista dei compiti o problemi da affrontare e risolvere; solo così la cultura del lavoro assume pari dignità in quanto formativa al pari di altre proposte culturali.

Il secondo consiste nella "pari dignità" della scelta. Rimandare la scelta dei percorsi del sottosistema dell'istruzione e della formazione professionale ad età successive a quelle operate per le scelte dei percorsi liceali significa riaffermare la superiorità di questi ultimi rispetto ai primi, e creare e consolidare le condizioni perché questo sottosistema non

decolli. Sono molti a sostenere inoltre che, da un certo punto in poi della vita di un giovane, si potrà discutere quale esso sia ma gli orientamenti attuali sono per abbassarla, l'esigenza di differenziazione dei percorsi diventa così forte che contrastarla in nome di un'istanza di tipo egualitario finisce per produrre effetti perversi piuttosto che virtuosi. Il terzo è costituito dalla "lunghezza del percorso professionalizzante". A concorrere alla differenziazione dei percorsi contribuiranno le Regioni nell'organizzazione della scansione lunga del percorso formativo, ossia come percorso aperto, comprensivo di filiere superiori alla formazione professionale iniziale, ma ad essa agganciati in una prospettiva di formazione per tutto il corso della vita. In futuro si valuterà la scelta operata dai Decreti legislativi, di collocare la quasi totalità della formazione tecnica e professionale all'interno dei licei. Al momento si può affermare che solo una prospettiva di sistema organico renderà il percorso professionalizzante distinto e ambito rispetto a quello dei licei.

d) La sfida italiana per attuare il diritto all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni

È ormai un decennio che in Italia si indica l'età dei 18 anni dei giovani come "tappa conclusiva" di una prima formazione iniziale o di base, a prescindere dal percorso o sistema prescelto.

La documentazione politica, socializzata in questo ultimo decennio, evidenzia l'impegno dell'Italia a garantire a tutti, indipendentemente dal sistema prescelto, il conseguimento di un pacchetto di conoscenze e competenze di base o, come vengono oggi meglio definite, di "soglia", di "cittadinanza". Questo impegno, infatti, ha trovato attuazione in due provvedimenti legislativi successivi e complementari: la Legge 144 del 1999 e la Legge 53 del 2003, unitamente al Decreto legislativo n. 76 del 2005. Pur partendo da approcci diversi, tali provvedimenti mirano ad elevare il livello della formazione dei cittadini almeno fino a 18 anni di età. Dodici anni di diritto-dovere, se realmente attuato e sostenuto economicamente, collocano l'Italia, unitariamente al Belgio, al primo posto in Europa.

Entrando nel merito del dibattito, è importante rilevare quanto segue. In primo luogo, le diverse modalità previste per l'assolvimento del diritto-dovere fino a 18 anni. Non sono pochi a ritenere che la scuola, oggi, debba rispondere alle sfide della differenziazione (superando modelli omologanti), determinate da un destinatario che è sempre più disomogeneo e da una presenza crescente di studenti stranieri. Alla sfida dell'utenza giovanile multietnica e disomogenea, diversificata negli stili di apprendimento e nei relativi mondi vitali, si può rispondere solo con una proposta di pluralità di offerte erogate anche da soggetti dotati di specifiche proposte formative. La Legge 53 del 2003 ed il relativo Decreto legislativo 76 del 2005 riconoscono sia la pluralità delle offerte che quella dei soggetti erogatori di tali offerte; sono previste, infatti, più istituzioni formative che concorrono all'assolvimento del diritto-dovere all'interno del

sottosistema del secondo ciclo: le istituzioni scolastiche, le istituzioni formative (le attuali strutture o sedi dei percorsi di istruzione e formazione professionale accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome), nonché le strutture che erogano formazione attraverso l'apprendistato.

In secondo luogo, l'obiettivo finale esplicitato in correlazione con l'inizio del percorso. Come sopra accennato, si sostiene da più parti che l'obiettivo strategico da conseguire nella realizzazione del diritto-dovere consista nell'assicurare a tutti i giovani coinvolti conoscenze e competenze di cittadinanza. In altre parole, la vera sfida del diritto-dovere sarà portare tutti, con offerte formative differenziate, al raggiungimento dell'obiettivo finale. In questa ottica non appaiono giustificate le riserve avanzate di quanti vedono il rischio derivante da una scelta precoce prefigurata dalla Legge 53 del 2003. Diversa è l'argomentazione di quanti sostengono l'opportunità di assicurare a tutti i giovani quattordicenni una scelta di percorsi che risultino efficaci per il loro successo formativo e integrale. I sostenitori di tale opportunità si basano soprattutto sia su considerazioni di ordine psicologico (il rispetto dei ritmi dell'età evolutiva), sia sui dati relativi agli esiti della scuola media (elevate percentuali di drop-out), nonché sulle valutazioni positive espresse da molti genitori, docenti e studenti (cfr. Indagine ISTAT socializzata in occasione degli Stati Generali). In questo contesto, i percorsi della formazione professionale iniziale, attivati da decenni e tuttora offerti agli adolescenti del nostro Paese sulla base di una specifica proposta formativa orientata sia all'ingresso nel mondo del lavoro che al recupero scolastico e aperti ad ulteriori percorsi formativi, hanno sviluppato specifiche dimensioni educative, pedagogiche e didattiche che concorrono a costituire un patrimonio di risorse innovative per contribuire a vincere questa sfida.

3. Una prima agenda di impegni prioritari

Per assolvere gli impegni strategici, indicati nei Decreti legislativi relativi all'attuazione della Legge 53 del 2003, lo Stato e le Regioni si trovano nella necessità di affrontare e risolvere soprattutto tre importanti questioni.

1) La definizione delle risorse finanziarie

“Al fine di sostenere l'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione nei percorsi sperimentali [...] le risorse statali destinate annualmente a tale scopo sono attribuite alle regioni con apposito accordo in Conferenza unificata, tenendo anche conto dell'incremento delle iscrizioni ai predetti percorsi, da computarsi a partire dall'anno 2002/2003” (D. lgs. n. 76, art. 6, comma 4).

Il primo impegno è, pertanto, legato all'incremento della domanda degli

allievi e alla ripartizione delle relative risorse finanziarie necessarie. Sembra importante fare cenno ai nuovi criteri previsti per la ripartizione delle risorse in corrispondenza alle linee ordinamentali del Decreto legislativo, che prefigura vari modelli organizzativi per l'attuazione dell'attività formativa: il modello organizzativo integro, il modello formativo arricchito, i modelli cosiddetti destrutturati a favore di categorie più svantaggiate. La destinazione delle risorse non potrà non tenerne conto.

2) La definizione degli standard formativi relativi alle competenze

Su questa materia, si può condividere una provocazione: si è ancora all'anno zero?

Senza richiamare tutta la letteratura prodotta dall'ISFOL su questo tema e volendo riferirci soprattutto ad alcuni testi elaborati negli anni più recenti, si può oggettivamente constatare che Enti di formazione professionale e Regioni hanno ormai elaborato proposte molto vicine agli obiettivi ancora una volta dichiarati nel Decreto legislativo concernente il secondo ciclo (n. 226 del 17.10.05).

In una prossima pubblicazione, la Federazione CNOS-FAP si impegna a documentare quanto contenuto in questa affermazione. Infatti, CNOS-FAP e CIOFS/FP, che hanno partecipato attivamente alle sperimentazioni sia dell'attuazione dell'obbligo formativo che dei percorsi formativi triennali, hanno elaborato un dispositivo di validazione delle figure professionali per i percorsi della formazione professionale iniziale per il conseguimento della qualifica professionale triennale e del diploma quadriennale professionale con l'intento di delineare percorsi coerenti e progressivi, orientati a superare la proliferazione delle qualifiche e a dotare di indicazioni, espresse in termini di competenze, le figure professionali scelte e aggregate in comunità o aree. Accanto alle documentazioni CNOS-FAP e CIOFS/FP e ad altre, prodotte dai vari Enti di formazione, sono disponibili anche le pubblicazioni elaborate da alcune Regioni che hanno recentemente avviato le sperimentazioni dei percorsi formativi triennali secondo l'Accordo quadro del giugno 2003. In particolare:

- a) *La Regione Liguria ha editato due volumi: NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G. (a cura di), Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo, Franco Angeli, Milano 2005; FRANCHINI R. - CERR R. (a cura di), Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo, Franco Angeli, Milano 2005.*
- b) *La Regione Lombardia ha pubblicato 8 volumetti riguardanti le aree professionali relative ai settori alimentare, commercio e vendite, edile e del territorio, elettrica, estetica, grafica multimediale, meccanica, servizi impresa: COORDINAMENTO INTER-ATS (a cura di), Progetto sperimentale triennale: impostazione metodologico-progettuale, 2004.*
- c) *La Regione Sardegna, attraverso il finanziamento di un POR Sardegna*

2000-2006, ha socializzato: Repertorio dei profili professionali e dei corrispondenti percorsi formativi in Sardegna; Guide metodologiche per l'elaborazione di piani e percorsi formativi; Portfolio delle competenze individuali; l'Orientamento in Sardegna. Un modello operativo di intervento.

- d) *La Regione Veneto, attraverso l'Associazione FORMA, ha permesso la stampa di due volumi: ASSOCIAZIONE FORMA VENETO (a cura di), Progetto di azione di sistema. Metodologie e strumenti per un nuovo modello regionale di riconoscimento delle qualifiche nel secondario e per un coerente processo di adeguamento delle competenze degli operatori della formazione professionale, 2004; SCUOLA CENTRALE FORMAZIONE (a cura di), Progetto di azione di sistema. Studio, ricerca, valutazione, monitoraggio delle politiche di formazione e istruzione, 2004.*
- e) *Anche altre Regioni, come l'Emilia Romagna, la Lombardia, il Piemonte e la Provincia autonomia di Trento presentano una fase avanzata di proposte in materia di standard.*

La documentazione elaborata, e attualmente disponibile, autorizza ad assicurare che ci sono tutte le condizioni per giungere ad una sintesi per definire gli standard formativi minimi, al fine di disporre di una condizione basilare per avviare il sottosistema di Istruzione e Formazione Professionale a dimensione "nazionale", senza che questo comporti il sacrificio delle specificità regionali.

3) L'autonomia affidata alle future istituzioni formative

La connotazione "istituzioni formative" compare: nella Legge 53 del 2003, nel Decreto (n. 76 del 2005) concernente la definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel Decreto (n. 266 del 2005) concernente la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. In questo ultimo Decreto legislativo, si esplicita che "Tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione sono dotate di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo" (capo I, art. 1, comma 4).

Sembra doveroso includere anche questa connotazione nell'agenda delle priorità: "Stato e Regioni in Conferenza Unificata dovranno definire gli standard minimi relativi ai livelli essenziali delle strutture e dei relativi servizi" (D. lgs. 266 del 2005 concernente il secondo ciclo, art. 21, comma 2). L'inserimento di tale connotazione nell'agenda delle priorità comporta due riflessioni importanti: la portata dell'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni formative e l'accreditamento di queste.

Come l'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche è stata valutata una profonda innovazione, anche costituzionale, così questa connotazione dovrebbe costituire – questo è l'auspicio – un verso salto di qualità per il sottosistema di istruzione e formazione professionale.

Con riferimento anche all'autonomia delle istituzioni formative si potranno trovare soluzioni, infatti, ai già accennati problemi che in questi ultimi anni sono derivati là dove si è fatta confusione tra l'integrazione dei percorsi e l'integrazione dei sistemi. In forza dell'autonomia, le singole istituzioni, scolastiche e formative, potranno dare vita ad una significativa pluralità di offerte educative, ricorrendo anche alle modalità di integrazione di percorsi quando lo sforzo congiunto dei soggetti appartenenti al medesimo sottosistema o ai due sottosistemi (licei e istruzione e formazione professionale) consente di perseguire un livello di intervento superiore rispetto alla somma delle specifiche risorse, pur riconoscendo prioritaria la scelta ordinamentale della integrazione dei sottosistemi che costituiscono l'unitarietà e l'articolazione del complessivo e unico sistema educativo di istruzione e formazione. Riconoscendo pari autonomia alle istituzioni scolastiche e formative, si facilita anche l'offerta di opportunità per portare a sistema la molteplicità di "reti", in parte già operanti e in parte inedite, valorizzando così quanto previsto dalle norme relative al campus o "polo formativo" (D. lgs. n. 266, capo I, art. 1, commi 13 e 15).

L'Associazione FORMA, in coordinamento con il Centro Studi Scuola Cattolica (CSSC) e gli Uffici nazionali "Scuola e Lavoro" della CEI, attraverso il progetto "Un servizio di studio e consulenza per la creazione di un modello di qualità della istruzione e formazione professionale di ispirazione cristiana nel quadro della riforma del sistema educativo", ha attivato una apposita ricerca-azione che ha come obiettivo l'approfondimento delle tematiche relative a campus o "polo formativo". Tale ricerca-azione parte dall'assunto di almeno tre possibili modelli di campus o "poli formativi":

- a) l'organizzazione di una rete di istituzioni a livello territoriale, che presenta un'offerta di servizi e di azioni di sistema che vanno dall'orientamento alla gestione dei passaggi tra sistemi o all'interno del sistema dell'istruzione tra indirizzi e dei LARSA e che enfatizza l'integrazione dei sistemi formativi;*
- b) l'organizzazione di una rete tra organismi omogenei, che presentano un'offerta completa ed organica che comprende in particolare sia percorsi liceali, sia percorsi di istruzione e formazione professionale e che enfatizza soprattutto la completezza dell'offerta formativa;*
- c) l'organizzazione di reti formative anche sovra-territoriali tra vari organismi, che puntano alla innovazione professionale, tecnologica e formativa in uno specifico settore e che enfatizza soprattutto l'eccellenza formativa.*

L'iniziativa prende le mosse dall'assunto che il campus o "polo formativo" è un modello organizzativo che comporterà, se messo in sperimentazione, non solo la realizzazione di reti educative territoriali, fatte di edifici e di servizi diversi e facilmente raggiungibili per facilitare la mobilità orizzontale e verticale degli allievi, ma anche la progettazione di una offerta formativa in termini di collaborazione istituzionale, basata sul ricorso sistematico alla sussidiarietà verticale e orizzontale.

In sintesi, gli impegni prioritari da porre in agenda dovrebbero concorrere a costituire la parte qualificante delle “Indicazioni regionali per il sistema di istruzione e formazione professionale”. Questo documento, soprattutto se condiviso dal Coordinamento nazionale delle Regioni, può rappresentare un importante strumento di ordinamento del sistema educativo che potenzia la responsabilità delle Regioni, in forza della competenza esclusiva attribuita loro dal nuovo Titolo V della Costituzione. Tali “Indicazioni” puntano a valorizzare da un lato l'autonomia delle istituzioni formative e dall'altro ad assicurare la dimensione nazionale alle azioni formative delle singole Regioni, in forza del fatto che le Regioni sono un organo della Repubblica. Alle Regioni, infatti, competono: la definizione delle “Indicazioni” per il sistema di istruzione e formazione professionale, l'accreditamento degli organismi e l'autorizzazione all'apertura di sedi ed indirizzi, la validazione (comprensiva del dialogo sociale) del piano dell'offerta formativa regionale che deriva dai piani provinciali della stessa, nonché le scelte circa l'allocazione delle risorse.

In questo numero

Il presente numero offre una panoramica che prende avvio dalle problematiche europee per focalizzare meglio l'analisi e la descrizione delle situazioni regionali.

Sezione: “Studi”

Dopo l'attenzione che “Rassegna CNOS” ha dedicato al processo riformatore italiano, si intende guidare il lettore a confrontare la situazione italiana con alcune situazioni europee. È stato affidato al prof. Guglielmo Malizia il compito di tracciare una panoramica dei sistemi europei, prima di analizzare, in numeri successivi della Rivista, specifiche situazioni.

Al prof. Mario Castoldi è stato chiesto di approfondire l'indagine OCSE-PISA, come opportunità per la scuola italiana. L'autore offre spunti di riflessione sia a coloro che sono impegnati nella definizione delle politiche scolastiche per il nostro Paese, sia a quanti operano a livello di singola istituzione scolastica o formativa. La disomogeneità dei risultati evidenziata nelle Regioni porta a ritenere che l'obbligo scolastico, finalizzato a garantire l'accesso formale all'istruzione, non è oggi più sufficiente dal momento che la sfida educativa attuale consiste nell'intervenire sui processi di apprendimento.

La dott.ssa Daniela Pavoncello ha elaborato: “Le azioni di orientamento promosse dalle realtà regionali e provinciali nell’ambito dell’obbligo formativo”. È noto che l’orientamento è una disciplina trasversale ai sistemi educativi e produttivi, e rientra nelle competenze sia dello Stato che delle Regioni. Nella sua gestione, infatti, risultano coinvolti il MIUR, il MLPS, le Regioni. I principali tavoli di indirizzo politico sono attualmente: il Comitato Nazionale per l’Orientamento e la Conferenza Unificata Stato-Regioni. Tutto ciò porta ad una tendenziale difficoltà di governo del sistema e di coordinamento e spiega anche il “mosaico” tracciato dall’autrice nel suo contributo.

“È da augurarsi – afferma il prof. Mario Toso, autore dell’articolo “Compendio di dottrina sociale della Chiesa. Una sintesi” – un’attenzione e un impegno corali da parte delle comunità ecclesiali, delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nonché delle associazioni cattoliche e di ispirazione cristiana aventi nei loro statuti un esplicito richiamo alla Dottrina Sociale”. L’autore, dopo aver tracciato le linee essenziali del “Compendio”, accenna a quanto i protagonisti della società ecclesiale e civile devono compiere per la sua diffusione, l’approfondimento delle tematiche e la sua utilizzazione nei vari contesti educativi.

La dott.ssa Giovanna Spagnuolo presenta il frutto di una recente iniziativa di collaborazione tra MIUR, ISFOL e INVALSI: Il glossario online dell’Educazione degli adulti. Di esso ne esplicita la finalità, la struttura e l’uso. La Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004 lo ha assunto a riferimento “al fine di agevolare la comprensione reciproca tra i sistemi formativi, per l’attribuzione di significati condivisi ai concetti che ricorrono e la conseguente coerenza dei dispositivi che ne discendono”.

Sezione: “Osservatorio delle riforme”

“Rassegna CNOS” ha da sempre seguito il dibattito e l’evoluzione legislativa della riforma del sistema educativo di istruzione e formazione. In particolare, allo schema di Decreto del secondo ciclo, vero banco di prova della riforma, ha dedicato uno specifico numero monografico. Mentre rimandiamo ad esso per una valutazione complessiva, nella presente sezione ci limitiamo a:

- 1) presentare la scheda informativa sul percorso legislativo e normativo della riforma del sistema educativo aggiornata a oggi;*
- 2) proporre un’prima riflessione realizzata dal Consiglio Direttivo Nazionale della Federazione CNOS-FAP sullo stato dell’arte delle sperimentazioni dei percorsi formativi triennali e quadriennali, in assenza di organici monitoraggi nazionali che devono essere realizzati dalle Istituzioni preposte. I primi dati parziali raccolti all’interno della Federazione evidenziano, tra l’altro, “il ridotto numero degli abbandoni” soprattutto nella formula del percorso integro e a titolarità piena del CFP; questo*

dato parziale incoraggia gli operatori ad assicurare, nel loro impegno, un alto livello della qualità del servizio;

- 3) *introdurre il lettore ad una prima riflessione di carattere giuridico del Decreto Legislativo n. 76 del 2005, scritta dall'avv. Armando Montemarano. Il contributo dell'autore compie una prima lettura generale del Decreto che è di carattere ordinamentale e rimanda ad un tempo successivo la valutazione sulla sua piena attuazione: solo il tempo, conclude l'autore, "rivelerà se il tentativo troverà compiuta realizzazione".*

Sezione: "Esperienze"

In questa sezione, continuiamo a presentare la panoramica su significative esperienze regionali cominciata nel primo numero del 2005 di "Rassegna CNOS" con l'analisi del modello veneto per il riconoscimento delle qualifiche e il processo di formazione degli operatori della formazione professionale.

Il contributo di Guglielmo Malizia e di Vittorio Pieroni, "I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati", fanno il punto su un'esperienza realizzata nella Regione Liguria. Gli autori registrano l'andamento complessivamente positivo della sperimentazione in atto, dal momento che essa può "contare su un corpo docente sostanzialmente giovane e professionalmente competente".

Sezione: "Schedario / Libri"

Pensata come un "osservatorio dei numerosi osservatori", questa rubrica ha richiamato già l'attenzione del lettore sui principali rapporti attinenti il sistema educativo italiano (CENSIS, ISFOL, CSSC) e i destinatari, giovani e immigrati (EURISPES, Caritas Migrantes). Nel presente numero, il prof. Renato Mion (curatore della rubrica) porta il lettore a riflettere sulla abbondante documentazione attinente la famiglia il cui ruolo è stato enunciato nella Legge 53 del 2003, ma poi sfumato o trascurato nella successiva decretazione.

I sistemi di istruzione e di formazione professionale in Europa. Un quadro sintetico di riferimento

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'istruzione e la formazione professionale (= IFP), considerata come parte integrante del sistema di educazione permanente, è chiamata a svolgere un ruolo fondamentale nell'affrontare le sfide del XXI secolo perché può offrire un contributo prezioso alla realizzazione di un nuovo modello di sviluppo centrato sulla persona umana (*L'enseignement et la formation techniques et professionnelles: une vision pour le XXIe siècle*, 1999). "Rassegna CNOS" è convinta di questo principio enunciato dall'UNESCO nel Congresso Internazionale di Seul del 1999 e intende declinarlo sul piano operativo, presentando in maniera riflessa i singoli sistemi europei.

Questo breve articolo fa da introduzione a una serie di contributi (che usciranno sui prossimi numeri della rivista) e intende offrire un quadro di criteri, tratti dagli orientamenti europei e internazionali sulla base di scelte operate dall'autore, che possano fornire una specie di "criteriologia" interpretativa delle soluzioni adottate nei vari Paesi.

Data la natura di questo intervento procederò in maniera schematica per poi ritornare alla fine della presentazione di tutti i sistemi per una verifica del quadro proposto.

1. LE TENDENZE A LIVELLO MACROSTRUTTURALE

Una prima strategia macrostrutturale consiste nell'*apprendimento per tutto l'arco della vita* che dovrebbe permettere alla persona di acquisire costantemente durante l'intera esistenza conoscenze, valori, atteggiamenti, competenze e qualificazioni. Per poterne divenire parte integrante, il sistema dell'IFP deve assumere le seguenti caratteristiche.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Sociologia.

- 1) L'IFP va intesa come un'offerta sistematica di esperienze di *sviluppo personale* comprensive di aspetti culturali e sociali e non solo economici.
- 2) I sistemi di IFP devono essere *centrati sull'educando* e, pertanto, si devono caratterizzare per l'apertura e la flessibilità e per la capacità di fornire non solo conoscenze e competenze corrispondenti a lavori specifici, ma anche di preparare all'inserimento nella vita e nell'ambiente di lavoro.
- 3) L'IFP deve essere fondata su una *cultura dell'apprendimento, condivisa* tra le persone, le imprese, i diversi settori dell'economia e lo Stato e capace di rendere gli individui *autonomi*, attrezzati cioè a prendere progressivamente in mano la gestione della propria formazione, mentre le strutture pubbliche e private dovrebbero organizzare tutte quelle iniziative che consentono l'accesso all'educazione permanente.
- 4) Nel quadro dell'apprendimento per tutto l'arco della vita, l'IFP deve dotarsi di *interfacce* con tutti gli altri livelli dell'istruzione e della formazione al fine di assicurare la mobilità orizzontale e verticale senza problemi. In particolare, le si richiede di fornire una educazione iniziale solida per *apprendere ad apprendere*.
- 5) L'IFP deve formare nei giovani un atteggiamento positivo *verso l'innovazione* e dare le conoscenze e le competenze necessarie per assumere un ruolo attivo nel cambiamento.
- 6) Un compito importante è anche quello di assicurare una *transizione senza problemi tra il sistema educativo e quello produttivo*, contribuendo in particolare alla realizzazione di forme efficaci di collaborazione tra scuole, Centri di FP e imprese in quanto fondate su una comunità di valori, di programmi, di risorse e di risultati.

Una seconda strategia macrostrutturale consiste *nell'alternanza*. Come si sa, questa è una modalità didattica che permette di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro. Si contrappone alla strategia della continuità iniziale che ha caratterizzato lo sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione fino agli anni '60: in questo caso la educazione veniva intesa come un processo unico, graduale, continuativo che si realizzava senza interruzione una sola volta nella esistenza, sulla base del presupposto che l'istruzione e la formazione necessarie e sufficienti per la vita potessero essere acquisite una volta per tutte nella giovinezza.

Indubbiamente l'alternanza segna un notevole *progresso* rispetto alla continuità iniziale. Riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo, favorendo lo sviluppo integrale della persona umana che non può fondarsi su un'articolazione di studio e lavoro in compartimenti stagni. Inoltre, aumenta la mobilità sociale in quanto assicura la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato; può anche contribuire a ridurre la disoccupazione poiché a

turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro.

2. LE TENDENZE A LIVELLO MICROSTRUTTURALE

Anche in questo caso procedo per punti.

1) Destinatari

Storicamente l'IFP è associata alla formazione dei giovani sia delle *classi socio-economiche svantaggiate* e sia delle nazioni colonizzate. Indubbiamente agli inizi degli anni 2000 la *situazione è cambiata, anche se* rimangono sempre le stigma delle origini.

In linea di principio l'IFP viene riconosciuta come una delle strategie *principali* per consentire a tutti, giovani e adulti, di affrontare le sfide della società della globalizzazione e delle NTI e di trovare in essa una collocazione adeguata come membri produttivi della società. Infatti, essa non viene più concepita nella gran parte dei Paesi, almeno dell'Europa, 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 dell'IFP, 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.

Per *accrescere di fatto lo statuto e il prestigio* dell'IFP, si raccomandano i seguenti provvedimenti:

- a) migliorare la condizione degli insegnanti/formatori, elevando le loro conoscenze, competenze e qualificazioni e dotandoli delle risorse necessarie;
- b) persuadere tutte le parti interessate con un'azione convincente delle potenzialità dell'IFP;
- c) diffondere le buone pratiche dell'IFP;
- d) garantire alla istruzione/formazione professionale una considerazione equivalente a quella dell'insegnamento della cultura generale.

2) Tipi di IFP

Storicamente i modelli che sono stati adottati si possono ridurre a *tre*.

- a) In alcuni Paesi ha prevalso il modello *comprensivo* per cui il 1° ciclo della secondaria è completamente unitario e il 2° prevede solo un minimo di differenze.
- b) In altri ha predominato il modello *differenziato* per cui la diversificazioni in tipi di scuole differenti inizia già nel 1° ciclo della secondaria.

- c) In altri Paesi ancora si è adottato un modello di *compromesso* per cui il 1° ciclo della secondaria è sostanzialmente unitario (con qualche diversità solo all'interno delle classi), mentre il 2° è differenziato in indirizzi e/o tipi di scuole.

Secondo me, la soluzione da adottare in questo campo deve seguire quanto proposto dalla Commissione Delors che indica principalmente una strategia, la più ampia *diversificazione* dei percorsi formativi (Delors et alii, 1996, 21-22; 118-121). La ragione va ricercata soprattutto nel fatto che essa consente di valorizzare tutti i talenti e, quindi, di ridurre il fenomeno dell'esclusione dai sistemi educativi di molti adolescenti. A livello secondario dovranno essere previsti non solo gli indirizzi tradizionali che privilegiano l'astrazione e la concettualizzazione, ma anche quelli che intrecciano, attraverso formule di alternanza, la formazione con l'attività professionale. Inoltre, si raccomanda di creare delle passerelle tra i vari percorsi in modo che sia possibile modificare *in itinere* le scelte compiute. La possibilità offerta a tutti di riprendere gli studi nel corso della vita in attuazione dei principi dell'educazione permanente toglierebbe ogni definitività alle opzioni assunte nell'adolescenza sotto l'eventuale influsso di condizionamenti sociali negativi, permettendo di correggerle.

3) Curricolo, metodologie e valutazione

Le caratteristiche della società della conoscenza richiedono che gli allievi dell'IFP siano preparati ad affrontare un *mercato del lavoro radicalmente nuovo* in cui l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze è molto rapida e il lavoro dipendente sarà una esperienza minoritaria. Ciò richiede un riorientamento dei programmi e una mobilitazione adeguata delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (= TIC).

La tendenza principale riguarda l'introduzione di una *formazione basata sulle competenze*. Questo approccio comprende, oltre naturalmente alla focalizzazione sulle competenze piuttosto che sui semplici contenuti, la personalizzazione, l'autoformazione, i crediti e i debiti formativi, la previsione di opportunità per un accesso e un'uscita flessibili dai vari programmi, la formazione a distanza.

Un altro *trend* consiste nel *raggruppamento delle specializzazioni della formazione professionale* per evitare una preparazione angustamente terminale. Un'altra meta è la formazione all'*autoimprenditorialità*, tenuto anche conto della diminuzione dei posti nel lavoro dipendente.

Nei processi di insegnamento-apprendimento dell'IFP dovrebbe essere possibile utilizzare sia le *tecnologie* semplici sia quelle moderne sia le TIC, senza rinunciare alle relazioni dirette tra insegnante e allievo tipiche della *didattica* tradizionale. Tra l'altro il ricorso alle TIC dovrebbe aumentare le opportunità di accesso all'IFP e contribuire allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento per tutta la vita.

L'ampliamento delle possibilità di inserirsi nella IFP non dovrebbe avvenire a scapito della qualità. Da questo punto di vista si impone una revisione

delle norme di qualificazione, dei processi di certificazione, dei metodi di *valutazione* (con l'introduzione di una valutazione autentica).

4) Orientamento professionale

In un contesto sociale e lavorativo in continuo cambiamento, l'orientamento assume un ruolo *cruciale* e deve costituire una parte integrante di ogni offerta di IFP.

Esso dovrà rispondere *al tempo stesso* ai bisogni delle persone, delle famiglie e delle imprese e tener conto delle esigenze di ciascun allievo così come della sua situazione e del luogo dove si trova. La scelta di un programma di IFP dovrà essere fondata su una valutazione seria di attese, capacità, attitudini, atteggiamenti e personalità dell'allievo nel quadro di un processo educativo continuo.

L'orientamento dovrà preparare alla possibilità di *cambiamenti frequenti di carriera* durante la vita lavorativa. Sarà una funzione propria di ogni scuola o centro di FP come anche di altre strutture accessibili all'insieme della popolazione.

5) Ruolo dello Stato nell'IFP

Lo Stato non è più in grado da solo di affrontare i problemi educativi, ma la sua azione dovrà essere completata dall'intervento del "privato sociale" o "terzo settore" e del mercato, cioè bisogna ipotizzare una *dinamica sociale a tre dimensioni*. Il "privato sociale" comprende le iniziative che, pur promosse da privati, sono finalizzate a scopi pubblici: pertanto, esse dovrebbero essere sostenute dal denaro di tutti. In terzo luogo, si dovrebbe fare ricorso al mercato libero per utilizzare anche le sue grandi risorse a condizione che siano garantite la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità.

Nel quadro di una *dinamica sociale a tre dimensioni*, il ruolo dello Stato consiste nel guidare l'evoluzione dell'IFP, nel facilitare, coordinare, assicurare e valutare la realizzazione di un'offerta di qualità e nel garantire l'accesso a tutti. L'elaborazione e la realizzazione delle politiche per l'IFP va affidata a un partenariato tra lo Stato, le comunità locali, i datori di lavoro, i sindacati, le professioni, la società civile. È opportuno anche prevedere una sana competizione tra le varie offerte di IFP all'interno di standard di qualità validi su tutto il territorio nazionale.

L'autorità pubblica dovrà assicurare uno scambio di esperienze tra tutte le parti interessate tra l'altro meditante la creazione di *banche dati*. Adeguato impegno dovrà essere assicurato alla cooperazione internazionale, in particolare tra il nord e il sud del mondo.

6) Risorse finanziarie

Lo Stato e il settore privato devono riconoscere che l'IFP non è un peso, ma un *investimento* che procura dei benefici importanti come il benessere dei lavoratori, l'accrescimento della produttività e della competitività internazio-

nale. In quanto possibile, il finanziamento dell'IFP dovrà essere distribuito tra lo Stato, le imprese, le comunità locali, le famiglie e l'allievo.

Il problema dei costi elevati di molti programmi dell'IFP va risolto facendo ricorso all'*apprendimento sul luogo di lavoro*. L'apprendimento permanente nel campo dell'IFP potrà essere assicurato più opportunamente attraverso la diversificazione dei finanziamenti, degli Enti che offrono l'IFP e dei meccanismi di prestazione dei servizi.

Riferimenti bibliografici

- DE AZEVEDO M.J., *Continuities and Discontinuities in Secondary Education in Western Europe*, "Prospects", 31, (2001), n. 1, 87-102.
- DELORS J. et alii, *Nell'educazione un tesoro*, Parigi/Roma, Editions Unesco/Armando, 1996.
- DE LA DIVERGENCIA A LA CONVERGENCIA: *Una historia de la formación profesional en Europa*, "Formación Profesional", 11 (2004), n. 32, 6-17.
- L'enseignement et la formation techniques et professionnels: une vision pour le XXIe siècle*. Recommendations au Directeur général de l'UNESCO, Paris, UNESCO, 1999.
- GREINERT W.D., *Los "systemas" europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica*, "Formación Profesional", 11 (2004), n. 32, 18-26.
- KING J., *Technical and Vocational Education and Training*, in HUSEN T. - T.N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, II ed., 1994, 6245-6251.
- LEWIN K. - F. CAILLODS, *Financing the Development of Secondary Education in Developing Countries*, "Prospects", 31, (2001), n. 1, 61-72.
- LIPSMIEIER A. - H. SCROEDER, *Vocational Training. History of*, HUSEN T. - T.N. POSTLETHWAITE (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, II ed., 1994, 6678-6684.
- MACLEAN R., *Overview: Secondary Education at the Crossroads*, "Prospects", 31, (2001), n. 1, 39-46.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht. Il bilancio di un quinquennio*, "Rassegna CNOS", 21 (2005), n. 2, 208-224.
- 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*, Roma, 2000, 15-42.
- MASSON J.R., *Países de reciente ingreso, países candidatos, y objetivos de Lisboa*, "Formación Profesional", 11 (2004), n. 33, 8-24.
- MOTIVANS A., *New Societies and Economies: Changing Demands for Secondary Education in Central and Eastern Europe*, "Prospects", 31, (2001), n. 1, 73-86.
- POWER C.N., *Technical and Vocational Education for the Twenty-First Century*, "Prospects", 29, (1999), n. 1, 29-36.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions Unesco/Armando, 2000.
- REGUZZONI M., *Il sistema formativo in Europa*, "La Civiltà Cattolica", 156 (2005a), n. 3714, 549-558.
- REGUZZONI M., *L'Unione Europea e l'educazione*, "Docete", 40 (2005b), n. 9, II-XVI.
- Second International Congress on Technical and Vocational Education. Reference Documents*, Seoul, Republic of Korea, 26-30 April 1999, Paris, UNESCO, 1999.
- Secondary Education and Youth at the Crossroads: Report of the Fourth UNESCO-ACEID International Conference*, Bangkok, Thailand, 10-13 November 1998, Bangkok, UNESCO PROAP, 1999.
- VAN LOOY L. - G. MALIZIA (a cura di), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997.
- WILSON D., *Reform of TVET for the Changing World of Work*, "Prospects", 31, (2001), n. 1, 21-37.

L'indagine OCSE-PISA: un'opportunità per la scuola italiana

MARIO CASTOLDI¹

I nostri studenti sono adeguatamente preparati per affrontare le sfide del futuro? Sono in grado di analizzare, elaborare e comunicare le loro idee in modo efficace? Posseggono le capacità per continuare ad apprendere nel corso della loro vita? Sono alcune questioni da cui muove l'indagine PISA (*Programm for International Student Assessment*), un progetto internazionale di accertamento delle competenze degli studenti quindicenni promosso dall'OCSE. Si tratta di un progetto fortemente innovativo, nel metodo e nel merito, di cui si è avuta qualche eco tra gli "addetti ai lavori" negli anni scorsi e che solo negli ultimi tempi ha incontrato anche nel nostro Paese una maggiore attenzione, in coincidenza con la pubblicazione dei risultati del secondo ciclo dell'indagine realizzato nel 2003.

Lo scopo del presente contributo è di illustrare i tratti salienti dell'indagine ed evidenziare alcune potenzialità in rapporto allo sviluppo del nostro sistema di istruzione e formazione: dopo aver richiamato le origini del progetto, presenteremo le caratteristiche dell'ultimo ciclo di indagine attuato nel 2003, in modo da fornire alcune indicazioni di massima sulla natura e le dimensioni del progetto; nella seconda parte focalizzeremo l'attenzione sulla nozione di competenza per la vita alla base dell'indagine e presenteremo analiticamente le diverse competenze indagate; nella terza parte, infine, richiameremo i principali risultati emergenti dall'ultimo ciclo di indagine e alcuni riflessi sul sistema educativo di istruzione e formazione del nostro Paese.

¹ Università di Torino.

1. LA GENESI DEL PROGETTO

L'indagine PISA nasce come sviluppo di un altro progetto ambizioso promosso dall'OCSE negli anni '90, il progetto INES, finalizzato alla elaborazione di un sistema di indicatori quantitativi per la comparazione dei sistemi di istruzione dei diversi Paesi. Un punto debole immediatamente riconosciuto in questo progetto riguardò l'assenza di dati sui risultati di apprendimento degli studenti; vi erano tutt'al più indicatori indiretti, quali il tasso di diplomati o di occupati in funzione del titolo di studio, ma mancavano informazioni specifiche sui livelli di competenza degli studenti da utilizzare come pietra angolare su cui attribuire significato ai dati relativi alle risorse impiegate o ai processi organizzativi ed educativi attivati. Da qui l'attenzione verso forme di indagine comparativa in grado di mettere a confronto i risultati formativi prodotti dai diversi sistemi scolastici, un campo di ricerca già avviato da progetti precedenti a partire dai primi anni '60: tra gli altri citiamo le indagini dello IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sulle abilità in matematica e in lingua, le indagini IAEP (*International Assessment of Educational Progress*) sulle competenze di base, il progetto TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) sempre promosso dallo IEA nei primi anni '90. L'insoddisfazione per tali esperienze precedenti era dovuta ad un insieme di ragioni, di cui si maturava una crescente consapevolezza:

- 1) la difficoltà di individuare conoscenze ed abilità omogeneamente presenti nei curricoli scolastici dei diversi Paesi, su cui poter effettuare comparazioni trasversali sufficientemente attendibili;
- 2) la quantità di risorse necessarie per condurre ricerche di ampia portata, con conseguente dilatazione dei tempi ed innalzamento dei costi;
- 3) la scarsa ricaduta dei dati raccolti, che tendevano a rimanere confinati nelle cerchie dei ricercatori e degli studiosi, con uno scarso impatto sulle politiche scolastiche e – ancor più – sul corpo docente delle scuole coinvolte;
- 4) l'episodicità delle varie iniziative, che non consentiva di disporre di serie storiche di dati omogenei in grado di effettuare comparazioni longitudinali sull'evoluzione dei diversi sistemi scolastici;
- 5) le forti resistenze, esplicite e latenti, presenti nell'*establishment* scolastico preoccupato degli effetti potenzialmente esplosivi di queste iniziative.

In questo clima nasce il progetto PISA, un'indagine internazionale – a cadenza triennale – sulle conoscenze e le abilità dei quindicenni dei principali Paesi industrializzati, focalizzata su tre domini di contenuto ritenuti strategici per la formazione di base nella società contemporanea: le competenze nella lettura, matematiche e scientifiche². Ciascun ciclo di indagine triennale

² Cfr. la seconda parte dell'articolo per una trattazione più ampia di questo aspetto; nell'indagine 2003 ai tre domini di contenuto indicati è stata aggiunta anche la competenza nel *problem solving*.

nale dedica un'attenzione specifica ad uno dei tre domini indicati – il primo nel 2000, il secondo nel 2003, il terzo nel 2006 –, sebbene venga assicurata una visione complessiva utile ad effettuare comparazioni longitudinali³. Oltre agli strumenti di accertamento degli apprendimenti, nel primo ciclo esclusivamente scritti, il progetto prevede anche la somministrazione di un questionario ai Dirigenti scolastici, sulle caratteristiche distintive di ciascuna realtà scolastica, e di un questionario agli studenti, sulla percezione dell'esperienza scolastica e sulle modalità di apprendimento e di crescita culturale.

Alcuni tratti distintivi qualificano il progetto, in risposta ad alcune difficoltà evidenziate nelle ricerche precedenti:

- 1) il *focus* su una fascia d'età – gli studenti quindicenni – posta a conclusione della scuola di base nella totalità dei Paesi coinvolti e quindi ritenuta cruciale per accertare la produttività del sistema scolastico complessivo;
- 2) la centratura non sui contenuti dei curricoli scolastici, bensì su un insieme di competenze ritenute necessarie per la vita adulta e per un inserimento attivo nella società;
- 3) la scansione in cicli periodici a cadenza triennale, in modo da consentire un monitoraggio nel tempo dell'evoluzione dei diversi sistemi scolastici, con una restituzione tempestiva dei risultati a distanza di circa un anno dalla rilevazione;
- 4) l'integrazione delle prove sui livelli di apprendimento con dati di processo, sia relativi al singolo studente, sia relativi ai contesti scolastici di appartenenza, allo scopo di esplorare le relazioni intercorrenti tra processi e risultati conseguiti;
- 5) la gestione coordinata del progetto da parte dei Governi dei Paesi partecipanti – sia in rapporto ai finanziamenti, sia in rapporto alla conduzione politica e tecnica dell'operazione – come condizione preliminare per la diffusione e l'impiego dei dati ottenuti.

L'insieme di questi tratti consente di cogliere il valore innovativo del progetto e le sue valenze sia sul piano culturale, sia sul piano politico. In termini culturali risulta particolarmente interessante la focalizzazione sul concetto di *literacy*, autentica parola chiave del progetto PISA, intesa come padronanza del soggetto di un determinato dominio culturale ad un livello adeguato da consentire una partecipazione attiva alla vita sociale⁴. Ciò comporta uno spostamento di attenzione dalla cultura scolastica, tendenzialmente formale e decontestualizzata, alle situazioni reali di vita, come contesti nei quali verificare il possesso delle competenze indagate; dalle singo-

³ Documenti e informazioni in merito ai due cicli già realizzati del progetto PISA (2000 e 2003) e alla messa a punto del terzo ciclo (2006) sono rintracciabili nel sito dell'INVALSI, nella sezione "Ricerche internazionali", <http://www2.invalsi.it>. Ulteriori materiali di approfondimento sono rintracciabili nel sito dell'OCSE dedicato al progetto PISA: <http://www.pisa.oecd.org>.

⁴ Il termine "*literacy*" impiegato nell'indagine PISA è stato tradotto nella nostra lingua con il termine "competenza" in quanto più vicino al significato di insieme di conoscenze ed abilità spendibili nella vita reale presente nel lemma impiegato nel testo originale.

le discipline curriculari, intese come settori chiusi e separati nei quali compartimentare gli apprendimenti, ad abilità generali, che attraversano il curriculum scolastico e richiamano un concetto di educazione comprensivo anche delle esperienze extra-scolastiche. Tale opzione non è solo determinata da ragioni strumentali connesse al programma di accertamento, volte a distanziarsi dai contenuti dei curricula scolastici necessariamente situati nella cultura dei diversi Paesi e di difficile comparazione, ma esprime anche un'idea di formazione di base dinamica e di più ampio respiro rispetto alla mera acquisizione dei traguardi enunciati nei programmi scolastici. Una formazione di base che acquista la sua rilevanza in rapporto alla sua capacità di attrezzare le nuove generazioni alle esigenze poste dall'attuale "società della conoscenza" e si misura con i contesti quotidiani che caratterizzano la vita reale e con le competenze presupposte da un inserimento attivo e consapevole nella vita sociale. Per un universo scolastico ancora incline a pensarsi "tra parentesi" rispetto alla vita reale, come portatore di un apprendimento formale e astratto – di tipo secondario –, l'impronta conferita al progetto PISA costituisce un forte impulso verso una visione più pragmatica e concreta dell'apprendimento.

In termini politici il progetto costituisce un indubbio salto di qualità riguardo al valore attribuito alle indagini comparative in materia scolastica, che si collega idealmente – oltre che storicamente, come abbiamo visto – alla prospettiva avviata con il progetto INES. Viene riconosciuta pienamente una prospettiva valutativa come strumento di orientamento e regolazione delle decisioni in contesti operativi, entro la quale lo scopo delle indagini comparative consiste nell'assicurare indici di posizionamento utili a collocare il proprio sistema in un contesto più ampio e a fornire la base informativa per le scelte strategiche e di indirizzo. Ciò comporta l'abbandonare le derive accademiche di esperienze precedenti e configurare tali sforzi come investimenti strategici di ricerca e sviluppo, utili a fornire all'opinione pubblica, agli operatori scolastici e ai decisori politici dati di realtà sullo stato di salute dei sistemi scolastici su cui impostare gli sviluppi progettuali. Il coordinamento del progetto da parte dei rappresentanti dei Governi degli Stati coinvolti, la relativa leggerezza degli strumenti impiegati e la tempestività con cui vengono elaborati e restituiti i dati (nei primi due cicli del progetto – 2000 e 2003 – i risultati sono stati resi pubblici circa un anno dopo la realizzazione dell'indagine) rappresentano alcuni segnali del valore di orientamento delle politiche scolastiche comuni e dei singoli Paesi affidato a questo progetto. Un altro aspetto interessante di PISA, a questo riguardo, è la possibilità offerta ai singoli Stati di acquistare differenti livelli di elaborazione dei dati dell'indagine in funzione dei propri bisogni informativi (dati globali per il Paese, dati articolati a livello locale, elaborazioni mirate su questioni specifiche) e l'eventuale adesione di singole realtà regionali o dipartimentali per ottenere specifici approfondimenti sui propri contesti scolastici attraverso la definizione di un campione di studenti rappresentativo a livello locale.

2. LA STRUTTURA DELL'INDAGINE 2003

Nell'anno 2003 è stato realizzato il secondo ciclo del progetto PISA, attraverso una scansione di massima comune agli altri cicli e scandita nelle seguenti fasi:

- 1) revisione del quadro di riferimento per la valutazione delle diverse aree di competenza e costruzione degli strumenti di indagine (gennaio-ottobre 2001);
- 2) preparazione e svolgimento dello studio pilota (novembre 2001-ottobre 2002);
- 3) preparazione e svolgimento dello studio principale (novembre 2002-ottobre 2003);
- 4) analisi dei dati e stesura dei rapporti (novembre 2003-dicembre 2004).

L'indagine è stata realizzata dal consorzio internazionale a cui il Comitato dei Paesi partecipanti ha affidato la responsabilità del progetto, composto dall'*Australian Council for Educational Research* (ACER), il *Netherland National Institute for Educational Measurement* (CITO), l'*Educational Testing Service* (ETS) degli Stati Uniti, il *National Institute for Educational Research* del Giappone (NIER) e la WESTAT (Stati Uniti). Per quanto riguarda il nostro Paese la gestione dell'indagine è stata affidata all'INVALSI, attraverso la costituzione di organismi politici e tecnici coordinati dal *National Project Manager* Maria Teresa Siniscalco.

Nel primo ciclo, realizzato nel 2000, sono stati coinvolti circa 265.000 studenti provenienti da 31 Paesi, di cui 4 non dell'area OCSE; al secondo ciclo, realizzato nel 2003, hanno partecipato circa 275.000 studenti provenienti da 40 Paesi, di cui 10 non dell'area OCSE⁵. Come per PISA 2000, la valutazione degli apprendimenti ha riguardato i domini della lettura, matematica e delle scienze, ma la matematica è stata individuata come il principale ambito di verifica, in modo analogo a quanto in PISA 2000 era avvenuto per la comprensione della lettura. Inoltre, sulla base di una decisione assunta dal Consiglio dei Paesi partecipanti, nell'indagine 2003 è stato introdotto un quarto ambito di valutazione rappresentato dalle abilità di *problem-solving*, in linea con l'obiettivo generale del progetto PISA di verificare abilità *cross-curricular* accanto a quelle curriculari.

Analogamente al primo ciclo di indagine, la rilevazione è avvenuta attraverso prove scritte sui quattro domini di contenuto, strutturate in domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata; ogni studente coinvolto è stato impegnato per un tempo complessivo di due ore. Accanto alle prove di verifica degli apprendimenti so-

⁵ I Paesi partecipanti nel 2003 sono i seguenti: Australia, Austria, Belgio, Brasile*, Canada, Corea, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Grecia, Hong Kong*, Indonesia*, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia*, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Olanda, Perù*, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Russia*, Serbia*, Slovacchia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Thailandia*, Tunisia*, Turchia, Ungheria, Uruguay* (con l'asterisco i Paesi non area OCSE).

no stati impiegati anche un questionario rivolto a ciascun studente partecipante – finalizzato a raccogliere informazioni circa l’ambiente di provenienza, le motivazioni e le strategie di apprendimento della matematica, la carriera scolastica e la familiarità con le tecnologie dell’informazione e della comunicazione – e un questionario rivolto ai Dirigenti scolastici delle scuole coinvolte – finalizzato a raccogliere informazioni sul contesto scolastico e sull’organizzazione e le risorse della scuola –.

Per ogni Stato partecipante è previsto un campione di almeno 5.000 studenti quindicenni, distribuiti in gruppi di almeno 35 studenti per ciascuna scuola selezionati in un campione di almeno 150 scuole. In Italia il campione è costituito da oltre 11.500 studenti estratti all’interno di 407 scuole (di cui 382 scuole secondarie superiori e 25 scuole medie), in modo da poter ottenere dati significativi non solo sul territorio nazionale, ma anche in rapporto alle cinque macro-aree geografiche (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole), ai diversi livelli e indirizzi di studio in cui sono presenti studenti quindicenni (licei, istituti tecnici, istituti professionali e scuole medie) e alle diverse tipologie di scuole (pubbliche e paritarie). Nel ciclo 2003, inoltre, sei realtà territoriali del nostro Paese hanno deciso di aderire al progetto PISA e di costituire un campione rappresentativo a livello locale: le Regioni Lombardia, Veneto, Toscana e Piemonte e le Province autonome di Bolzano e di Trento; ciò ha consentito loro di poter disporre di un rapporto di indagine specificamente dedicato ai risultati raggiunti nella realtà territoriale, da comparare con quelli delle altre realtà locali e dei Paesi partecipanti al progetto.

Attraverso le risposte ottenute dall’indagine complessiva sono state costruite per ciascun dominio di contenuto delle “scale di competenza”, articolate in cinque livelli di padronanza crescente in base a cui classificare i risultati raggiunti da ciascun studente e il grado di difficoltà delle domande contenute nelle prove di verifica. Tali scale, normalizzate attraverso un punteggio medio di 500 punti e una deviazione standard di 100 punti consentono di avere un quadro più dettagliato della distribuzione degli studenti e di descrivere quello che sanno e non sanno fare gli studenti che si collocano a ciascun livello. Un’analisi più approfondita è stata prevista per l’ambito della matematica, analogamente a quanto accaduto nel 2000 sulla competenza della lettura, attraverso una descrizione minuziosa delle prestazioni corrispondenti ai diversi livelli di padronanza previsti nella scala di competenza, in rapporto alle aree di contenuto esplorate: spazio e forma (problemi spaziali e geometrici), cambiamento e relazioni (rappresentazioni matematiche del cambiamento, relazioni funzionali e dipendenza tra grandezze variabili), quantità (rappresentazione quantitativa di fenomeni, relazioni e schematizzazioni) e incertezza (studio di fenomeni combinatori, probabilistici e statistici e relative rappresentazioni).

3. IL QUADRO DELLE COMPETENZE

Come abbiamo evidenziato in precedenza, un tratto distintivo del Progetto PISA è consistito nello spostare l’ambito di verifica degli apprendimenti

dalle conoscenze e dalle abilità previste nei curricoli scolastici all'impiego di tali acquisizioni in funzione di un inserimento attivo nella vita adulta; parafrasando l'espressione di uno degli autori più accreditati in rapporto alla prospettiva della valutazione autentica si tratta di "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa"⁶. Da ciò la centralità del concetto di competenza, termine con il quale è stata tradotta l'espressione inglese "*literacy*" impiegata nei testi originali del progetto, concetto che costituisce l'analizzatore più interessante attraverso cui esplorare l'impianto dell'indagine PISA e analizzare i suoi risultati.

Richiamando la definizione proposta da Pellerey nel suo ultimo lavoro su questo tema possiamo intendere per competenza la "*capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo*"⁷.

In questa proposta si sottolineano tre elementi distintivi che caratterizzano tale concetto in rapporto ad altri termini affini: in primo luogo la natura operativa, riferita alla capacità del soggetto di impiegare il proprio sapere per affrontare una situazione problematica e/o un compito di realtà; in secondo luogo la natura pluridimensionale, riferita alla integrazione di molteplici fattori cognitivi ed extracognitivi nella manifestazione di una competenza; infine la natura situata, riferita alla "sensibilità al contesto" richiesta dal comportamento competente attraverso l'uso funzionale delle variabili contestuali.

Il progetto PISA punta a focalizzare la sua attenzione su una verifica delle competenze acquisite dagli studenti attraverso la loro esperienza scolastica, proponendo situazioni complesse e problematiche – perlopiù riprese da contesti di realtà vicini all'esperienza quotidiana di un individuo inserito nella società occidentale – in cui utilizzare il proprio sapere in modo produttivo. In ciò si avvicina ad una prospettiva di valutazione centrata sulle competenze, per quanto l'impiego esclusivo di domande strutturate e semistrutturate e le modalità di somministrazione tipiche di un'indagine così ampia e complessa (lavoro individuale, *setting* diverso dal contesto naturale di apprendimento, tempi e modalità rigidamente predeterminati) limiti fortemente le condizioni di esercizio previste dall'indagine. Nonostante tali vincoli ci pare che questa caratteristica rappresenti uno degli aspetti più innovativi ed originali dell'indagine PISA, anche a confronto con iniziative simili condotte nel nostro Paese (ad esempio, il "Progetto pilota" gestito dall'INVALSI).

Può essere interessante, a tale riguardo, richiamare un progetto parallelo promosso dall'OCSE, denominato "DeSeCo", in quanto contribuisce a delineare il quadro di competenze per un inserimento positivo nella vita adulta entro cui si colloca anche il progetto PISA.

⁶ WIGGINS G., *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

⁷ PELLEREY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, 12.

3.1. Competenze chiave nel progetto “DeSeCo”

Il progetto PISA, come abbiamo già ricordato, si focalizza su alcuni specifici domini di contenuto, ma trova la sua ragion d’essere in una prospettiva più ampia di “competenze di vita” rintracciabile nelle risultanze del progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*)⁸. A partire da un’idea di competenza come “capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere efficacemente un’attività o un compito”, il progetto DeSeCo definisce un insieme di competenze chiave, intese come competenze necessarie e indispensabili agli individui per prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuire alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società.

Il quadro proposto si struttura in nove competenze essenziali raggruppabili in tre categorie (cfr. Tav. 1).

Tav. 1 - Competenze chiave “Progetto DeSeCo”

COMPETENZE ESSENZIALI PER RIUSCIRE NELLA VITA E PER IL BUON FUNZIONAMENTO DELLA SOCIETÀ		
Agire in modo autonomo	Servirsi di strumenti in maniera interattiva	Funzionare in gruppi socialmente eterogenei
Capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni	Capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva	Capacità di stabilire buone relazioni con gli altri
Capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali	Capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva	Capacità di cooperare
Capacità di agire in un quadro d’insieme, in un contesto ampio	Capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva	Capacità di gestire e risolvere i conflitti

1) Prima categoria di competenze

La prima categoria, denominata “*Agire in modo autonomo*”, implica due caratteristiche interconnesse: lo sviluppo dell’identità personale e l’esercizio di un’autonomia relativa, nel senso di saper decidere, scegliere e agire in un contesto dato. Per esercitare quest’autonomia, occorre avere un orientamento rivolto al futuro, essere sensibili al proprio ambiente, capire che cosa comprende, come funziona e qual è il posto che vi si occupa. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- a) *la capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni*: permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore, ecc.;
- b) *la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali*: permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori;

⁸ Si tratta di un progetto lanciato dall’OCSE nel 1997, come parte del programma INES relativo agli Indicatori dell’Educazione, e conclusosi nel 2003 con la presentazione del rapporto finale “*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*”.

- c) *la capacità di agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio*: consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

2) *Seconda categoria di competenze*

La seconda categoria, denominata “*Servirsi di strumenti in maniera interattiva*”, si riferisce alla parola strumento nel suo significato più ampio: strumenti cognitivi (es. la lingua), sociali e fisici (es. i computer). L'aggettivo interattivo è importante, si riferisce all'esigenza non solo di conoscere questi strumenti, ma anche di capire come modificano il nostro modo di interagire con il mondo, consentendoci di raccoglierne le sfide. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- a) *la capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi in maniera interattiva*: permette di comprendere il mondo, di comunicare e interagire efficacemente con il proprio ambiente;
- b) *la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva*: permette di gestire il sapere e le informazioni, servendosene come base per compiere le proprie scelte, per prendere decisioni, agire e interagire;
- c) *la capacità di utilizzare le nuove tecnologie in maniera interattiva*: non solo abilità tecniche nell'uso della tecnologia, ma anche conoscenza delle nuove forme di interazione che questa ha reso possibili.

3) *Terza categoria di competenze*

La terza categoria, denominata “*Funzionare in gruppi socialmente eterogenei*”, assume come punto focale l'interazione con l'“altro” diverso da sé. Per la propria sopravvivenza fisica e psicologica, per la propria autostima, identità e collocazione sociale, l'essere umano ha bisogno, per tutta la vita, di legami con altri esseri umani. Questa categoria di competenze favorisce la costituzione di relazioni sociali e la coesistenza con persone che non parlano necessariamente la stessa lingua (letteralmente o metaforicamente), né appartengono alla stessa storia. Sono particolarmente importanti per lo sviluppo del capitale sociale. Le competenze essenziali di questa categoria sono:

- a) *la capacità di stabilire buone relazioni con gli altri*: permette di stabilire, mantenere e gestire relazioni personali;
- b) *la capacità di cooperare*: permette di lavorare insieme e tendere a un fine comune;
- c) *la capacità di gestire e risolvere i conflitti*: presuppone l'accettazione del conflitto come aspetto intrinseco alle relazioni umane e l'adozione di un modo costruttivo per gestirlo e risolverlo.

3.2. Competenze chiave nel progetto PISA

All'interno della cornice programmatica fornita dal progetto DeSeCo, l'indagine PISA si focalizza su alcune competenze prevalentemente cognitive, ri-

ferite in modo più specifico agli apprendimenti formali sviluppati attraverso l'esperienza scolastica. In particolare analizza quattro domini di contenuto (lettura, matematica, scienze, *problem solving*) puntando ad individuare le conoscenze ed abilità funzionali che permettono di partecipare attivamente alla società.

1) Competenza di lettura

La competenza di lettura (*Reading Literacy*) è intesa come “capacità di un individuo di comprendere ed utilizzare testi scritti e di riflettere sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società”⁹. Tale definizione supera la nozione di decodifica e comprensione letterale, a favore di un'interpretazione che unisce la comprensione all'uso dell'informazione scritta e alla riflessione su di essa. Il riferimento va all'insieme delle situazioni che chiamano in causa la competenza di lettura: dalla sfera privata a quella pubblica, dalla scuola al lavoro, dall'esercizio di una cittadinanza attiva all'apprendimento nel corso di tutta la vita. Possedere una competenza di lettura significa essere in grado di realizzare le proprie aspirazioni individuali attraverso la lettura ed avere a disposizione gli strumenti linguistici che la società moderna richiede, dal mondo istituzionale alla comunicazione massmediale, dal sistema legale alle risorse telematiche.

Tali significati vengono esplorati ponendo attenzione a tre aspetti della competenza di lettura:

- a) il formato del testo, in riferimento sia a testi continui (brani letterari, articoli, documenti, testi informativi, ecc.), sia a testi non continui (grafici, tabelle, figure, mappe, moduli, annunci pubblicitari, ecc.);
- b) i processi attivati nella lettura, in riferimento alla capacità di individuare informazioni, di comprendere il significato generale di un testo, di svilupparne un'interpretazione e di riflettere sui suoi contenuti e sugli aspetti formali;
- c) la situazione di lettura, in riferimento all'uso per il quale il testo è stato scritto, di carattere personale (lettera, romanzo, biografia), pubblico (documenti, saggi, articoli), professionale (procedure, istruzioni, memo) o scolastico (libro di testo, tabella, esercitazione).

2) Competenza matematica

La competenza matematica (*Mathematical Literacy*) è intesa come “la capacità dell'individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione”. Una capacità fondamentale che è chiamata in

⁹ La definizione, come le successive relative agli altri settori di competenza, è tratta dal volume a cura dell'OCSE “*PISA 2003 – Valutazione dei quindicenni*”, Roma, Armando, 2004.

causa da tale nozione di competenza matematica è quella di porre, formulare, risolvere problemi e interpretare soluzioni servendosi della matematica in una molteplicità di situazioni e di contesti. Questi ultimi vanno da contesti puramente matematici a contesti in cui non è presente o non è evidente fin dall'inizio una struttura matematica, che deve piuttosto essere introdotta in modo efficace da chi pone o risolve il problema. Tali significati vengono esplorati ponendo attenzione a tre aspetti della competenza matematica:

- a) il contenuto matematico, definito principalmente in termini di quattro "idee chiave" (quantità, spazio e forma, cambiamento e relazioni e incertezza);
- b) il processo matematico, definito attraverso le competenze matematiche generali, quali la capacità di servirsi del linguaggio matematico, di modellizzare e di risolvere problemi;
- c) le situazioni in cui la matematica è utilizzata, definite in relazione alla loro maggiore o minore distanza dagli studenti (personale, scolastica, professionale, pubblica e scientifica).

3) Competenza scientifica

La competenza scientifica (*Scientific Literacy*) è intesa come "la capacità di utilizzare conoscenze scientifiche, di identificare domande alle quali si può dare una risposta attraverso un procedimento scientifico e di trarre conclusioni basate sui fatti, per comprendere il mondo della natura e i cambiamenti ad esso apportati dall'attività umana e per aiutare a prendere decisioni al riguardo". L'accento è posto sullo sviluppo di una comprensione generalizzata dei concetti importanti e delle strutture esplicative delle scienze, dei metodi con cui la scienza raccoglie le prove su cui fonda le proprie conoscenze e delle potenzialità e dei limiti della scienza nel mondo reale; un insegnamento moderno delle scienze dovrebbe centrarsi sulla capacità di leggere ed assimilare informazioni tecniche e scientifiche e valutarne il significato.

Tali significati vengono esplorati ponendo attenzione a tre aspetti della competenza scientifica:

- a) la conoscenza dei concetti scientifici, che permettono di comprendere le interrelazioni tra i fenomeni naturali indagati dalle diverse discipline scientifiche;
- b) i processi scientifici, centrati sulla capacità di acquisire e interpretare prove e di agire in base ad esse e articolati nella capacità di descrivere, spiegare e prevedere fenomeni scientifici, di comprendere un'indagine di tipo scientifico e di interpretare dati e conclusioni scientifiche;
- c) le situazioni di carattere scientifico nelle quali si applicano conoscenze e processi di pensiero scientifici in riferimento alle scienze della vita e della salute, alle scienze della terra e dell'ambiente e alle scienze e tecnologia.

4) Competenza di problem solving

Il *problem solving* (*Problem Solving Skills*) è intesa come "la capacità dell'individuo di mettere in atto processi cognitivi per affrontare e risolvere situa-

zioni reali e interdisciplinari, per le quali il percorso di soluzione non è immediatamente evidente e nelle quali gli ambiti di competenza o le aree curriculari che si possono applicare non sono all'interno dei singoli ambiti della matematica, delle scienze o della lettura". L'aspetto cruciale diviene la descrizione dei processi cognitivi messi in atto dagli studenti nell'affrontare un problema, nel risolverlo o nel comunicare una soluzione raggiunta.

Tali significati vengono esplorati ponendo attenzione a tre aspetti del processo di *problem solving*:

- a) il tipo di problema, che riguarda i processi di risoluzione di problemi che sono messi in atto nel prendere decisioni, nella progettazione e analisi dei sistemi e nel localizzare disfunzioni, applicati a specifici contesti problematici vicini alla vita quotidiana, al lavoro e al tempo libero, alla vita nella comunità locale e nella società;
- b) i processi di *problem solving*, che includono il comprendere la natura del problema, individuare le sue caratteristiche, costruire una sua rappresentazione, risolverlo, riflettere sulla soluzione e comunicare i risultati;
- c) le situazioni attinenti a contesti di vita reale degli studenti, nelle quali vengono applicati i tipi di problema.

4. ESEMPI DI PROVE

Come si può vedere, l'attenzione costante che attraversa l'esplorazione dei quattro domini di contenuto indagati dal progetto PISA va in direzione della verifica dell'impiego delle conoscenze e delle abilità maturate attraverso l'esperienza scolastica per affrontare situazioni di vita reale. Allo scopo di riconoscere con maggiore precisione come tale attenzione si sviluppa operativamente nella costruzione delle prove PISA presenteremo alcuni esempi di *item* relativi al ciclo realizzato nel 2000: il primo riguarda la competenza di lettura e si riferisce ad un testo non continuo (scontrino e carta di garanzia di un apparecchio fotografico) da cui ricavare informazioni esplicite ed implicite; il secondo riguarda la competenza matematica e si riferisce ad un problema connesso con la progettazione di una serie di monete la cui soluzione richiede di connettere ed integrare tra loro le informazioni a disposizione; il terzo riguarda la competenza scientifica e si riferisce alla comprensione di alcuni concetti scientifici e del processo sperimentale richiamato nell'articolo sulla clonazione di vitelli.

Pur nella loro parzialità, gli item proposti richiamano alcune caratteristiche distintive che contraddistinguono il concetto di competenza impiegato nel progetto PISA e le modalità della sua verifica¹⁰.

¹⁰ Un repertorio molto vasto di esempi di item relativi al ciclo 2003 si può trovare nel volume a cura dell'OCSE "PISA 2003 – Valutazione dei quindicenni", Roma, Armando, 2004.

4.1. Esempio 1

Esempio di item relativo alla competenza di lettura.

CAMERA SHOTS VIDEO HOUSE
Piazza Dante 28
10100 Torino

Cassa: 24
Data: 18 ottobre 1999
Orario: 10:28

PRODOTTO	DESCRIZIONE	NUM. SERIE	QUANTITA'	COSTO UNITARIO	COSTO
380034 33824	Rolly Fotonex 250 Zoom Cavalletto	30910963	1 1	249,08 5,66	249,08 5,66
<i>Pagamento con Carta di credito</i>				SUBTOTALE	254,74
<i>Grazie per il tuo acquisto!</i>				TOTALE	254,74

Sopra trovi lo scontrino ricevuto da Sara al momento dell'acquisto della sua nuova macchina fotografica.

Sotto trovi la carta di garanzia della macchina.

Usa questi documenti per rispondere alle questioni seguenti.

GARANZIA DI UN ANNO

Valida solo per l'Italia

Video House & Co. garantisce l'acquirente che la macchina è priva di qualsiasi difetto nei materiali di fabbricazione. La garanzia non è trasferibile.

Video House riparerà o sostituirà qualsiasi parte riconosciuta come difettosa nei materiali di fabbricazione durante il periodo di garanzia.

Prego scrivere in stampatello NO. M 409668

Modello della macchina.....

N. di serie.....

Nominativo proprietario: Colvini Sara

Indirizzo: Via dei Fiordalisi 12 – 10236 Ciriè (TO)

Data di acquisto:.....

Prezzo di acquisto:

Timbro del venditore

Spedire immediatamente – Questa carta di garanzia deve essere compilata e restituita a Video House entro 10 gg. dalla data di acquisto.

Carta di garanzia internazionale su richiesta.

- 1) Usa i dati dello scontrino per completare la carta di garanzia. Il nome e l'indirizzo dell'acquirente sono già inseriti.
- 2) Entro quanto tempo Sara deve restituire la carta di garanzia?
- 3) Le parole "Grazie per il tuo acquisto" sono stampate sul fondo dello scontrino. Una possibile ragione può semplicemente essere di comportarsi educatamente. Qual è un'altra possibile ragione?

CHIAVI DI CORREZIONE

- 1) 1 a (modello)
Punteggio 1: risposte che identificano correttamente il modello:
Rolly Fotonex 250 zoom
Rolly Fotonex
Fotonex
Punteggio 0: altro
- 1 b (numero di serie)
Punteggio 1: 30910963 - *Punteggio 0:* altro
- 1 c (data d'acquisto)
Punteggio 1: 18 Ottobre 1999 - *Punteggio 0:* altro
- 1 d (prezzo d'acquisto)
Punteggio 1: 249,08 Euro - *Punteggio 0:* altro (per esempio 254,74 Euro)
- 2) *Punteggio 1:* risposte che indicano 10 giorni. Per esempio: "Entro 10 giorni dall'acquisto"
Punteggio 0: altro
- 3) *Punteggio 1:* risposte che si riferiscono esplicitamente o implicitamente allo sviluppo della relazione di affari con il cliente. Per esempio:
"È vantaggioso per il venditore essere gentile"
"Per creare una buona relazione con il cliente"
"Cercano di farti tornare"
Punteggio 0: altro. Per esempio:
"Vogliono essere educati"
"Sono contenti che hai comprato la macchina da loro"
"Ti vogliono far sentire speciale"
"Far sapere ai clienti che sono apprezzati"

4.2. Esempio 2

Esempio di item relativo alla competenza matematica.

Ti viene chiesto di progettare un nuovo insieme di monete. Tutte le monete devono essere circolari e color argento, ma con differenti diametri.

I ricercatori hanno stabilito che un sistema di monete ideale presenta le seguenti caratteristiche:

- *il diametro delle monete non può essere inferiore di 15 mm e non può essere superiore a 45 mm;*
- *data una moneta, il diametro della moneta successiva deve essere maggiore almeno del 30%;*
- *possono essere prodotte solo monete aventi diametri corrispondenti a numeri interi (per es. 17 mm. è consentito, 17,3 no).*

Disegna un sistema di monete che soddisfi le caratteristiche richieste. La moneta più piccola deve avere un diametro di 15 mm e il sistema deve essere composto dal maggior numero possibile di monete diverse.

CHIAVE DI CORREZIONE

Punteggio 2: 15 – 20 – 26 – 34 – 45. È possibile che la risposta possa essere presentata attraverso i disegni delle monete con i diametri corretti.

Punteggio 1: la risposta propone un insieme di monete che soddisfano i tre criteri, ma non corrisponde all'insieme contenente il maggior numero possibile di monete, per esempio "15 – 21 – 29 – 39" o "15 – 30 – 45".

Oppure risposte che forniscono i primi quattro diametri corretti, l'ultimo sbagliato (15-20-26-34-...).

Oppure risposte che forniscono i primi tre diametri corretti, gli ultimi due sbagliati (15-20-26-...).

Punteggio 0: altre risposte non corrette.

4.3. Esempio 3

Esempio di item relativo alla competenza scientifica.

Leggi il seguente articolo relativo alla nascita di 5 vitelli e rispondi alle questioni seguenti:

Nel Febbraio 1993 un team di ricerca dell'Istituto Nazionale per la Ricerca Agricola di Bresson-Villiers (Francia) è riuscito a produrre cinque cloni di vitelli. La produzione dei cloni (animali con lo stesso patrimonio genetico, sebbene nati da cinque differenti mucche) è stato un processo complicato. Inizialmente i ricercatori prelevarono una trentina di cellule uovo da una mucca (Bianca 1) e rimossero da ciascuna cellula uovo il nucleo cellulare. Poi i ricercatori prelevarono un embrione da un'altra mucca (Bianca 2), costituito da una trentina di cellule, e separarono le diverse cellule. Successivamente estrassero il nucleo dalle cellule di Bianca 2 e lo iniettarono rispettivamente in ciascuna delle cellule di Bianca 1 (cellule senza nucleo).

Infine le 30 cellule uovo furono impiantate in 30 mucche. Nove mesi dopo cinque di queste mucche diedero alla luce un vitello clonato.

Uno dei ricercatori ha affermato che una applicazione su larga scala di questa tecnica di clonazione potrà produrre effetti benefici per gli allevatori.

- 1) I risultati dell'esperimento francese sulle mucche confermano l'ipotesi principale che intendeva verificare. Qual è l'ipotesi principale che può essere verificata con questo esperimento?
- 2) Quale/i delle seguenti affermazioni è/sono vera/e? Cerchia sì o no per ciascuna affermazione:
 - *i cinque vitelli hanno lo stesso patrimonio genetico* sì/no
 - *i cinque vitelli hanno lo stesso sesso* sì/no
 - *gli occhi dei cinque vitelli hanno lo stesso colore* sì/no

CHIAVE DI CORREZIONE

- 1) *Punteggio 1:* risposte che forniscono l'idea principale in termini accettabili. "Verificata la possibilità della clonazione di vitelli" oppure "Determinare il numero di vitelli che possono essere clonati".
Punteggio 0: risposte che non menzionano la clonazione di vitelli o ripetono il concetto per cui "una applicazione sul larga scala di questa tecnica di clonazione potrà produrre effetti benefici per gli allevatori".
- 2) *Punteggio 1:* sì, sì, sì
Punteggio 0: altre risposte

5. ALCUNI RISULTATI

In questa sezione riportiamo i risultati complessivi del progetto PISA realizzato nel 2003, limitandoci ai valori medi relativi ai diversi Paesi (Tav. 2), alle diverse aree territoriali in cui è stato ripartito il nostro Paese (Tav. 3) e ai diversi indirizzi di studio frequentati dagli studenti (Tav. 4). Occorre sottolineare che i risultati forniti dall'indagine sono molto più articolati e forniscono per ogni Paese un intervallo di confidenza dei risultati più preciso rispetto al solo valore medio; vengono poi proposti una serie di approfondimenti, sia in relazione ai diversi domini di contenuto, sia in relazione alla varianza dei risultati tra le scuole e tra gli studenti della stessa scuola. Inoltre vengono esplorate le correlazioni emergenti tra i risultati di apprendimento e le variabili contestuali indagate in relazione agli studenti partecipanti e alle scuole coinvolte.

Tav. 2 - Risultati medi PISA 2003

LETTURA		MATEMATICA		SCIENZE		PROBLEM SOLVING	
Finlandia	543	Hong Kong	550	Finlandia	548	Corea	550
Corea	534	Finlandia	544	Giappone	548	Finlandia	548
Canada	528	Corea	542	Hong Kong	539	Hong Kong	548
Liechtenstein	526	Paesi Bassi	538	Corea	538	Giappone	547
Australia	525	Liechtenstein	536	Liechtenstein	525	Nuova Zelanda	533
Nuova Zelanda	522	Giappone	534	Australia	525	Macao	532
Irlanda	516	Canada	532	Macao	525	Australia	530
Svezia	514	Belgio	529	Paesi Bassi	524	Canada	529
Paesi Bassi	513	Macao	527	Rep. Ceca	523	Liechtenstein	529
Hong Kong	510	Svizzera	527	Nuova Zelanda	521	Belgio	525
Belgio	507	Australia	524	Canada	519	Svizzera	521
Norvegia	500	Nuova Zelanda	523	Svizzera	513	Paesi Bassi	520
Svizzera	499	Rep. Ceca	516	Francia	511	Francia	519
Macao	498	Islanda	515	Belgio	509	Danimarca	517
Giappone	498	Danimarca	514	Svezia	506	Rep. Ceca	516
Polonia	497	Francia	511	Irlanda	505	Germania	513
Francia	496	Svezia	509	Ungheria	503	Svezia	509
Stati Uniti	495	Austria	506	Germania	502	Austria	506
Danimarca	492	Germania	503	Polonia	498	Islanda	505
Islanda	492	Irlanda	503	Rep. Slovacca	495	Ungheria	501
Germania	491	Rep. Slovacca	498	Islanda	495	Irlanda	498
Austria	491	Norvegia	496	Stati Uniti	491	Lussemburgo	494
Lettonia	491	Lussemburgo	493	Austria	491	Rep. Slovacca	492
Rep. Ceca	489	Polonia	490	Russia	489	Norvegia	490
Ungheria	482	Ungheria	490	Lettonia	489	Polonia	487
Spagna	481	Spagna	485	Spagna	487	Lettonia	483
Lussemburgo	479	Lettonia	483	ITALIA	486	Spagna	482
Portogallo	478	Stati Uniti	483	Norvegia	484	Russia	479
ITALIA	476	Russia	468	Lussemburgo	483	Stati Uniti	477
Grecia	472	Portogallo	466	Grecia	481	Portogallo	470
Rep. Slovacca	469	ITALIA	466	Danimarca	475	ITALIA	469
Russia	442	Grecia	445	Portogallo	468	Grecia	449
Turchia	441	Serbia	437	Uruguay	438	Thailandia	425
Uruguay	434	Turchia	423	Serbia	436	Serbia	420
Thailandia	420	Uruguay	422	Turchia	434	Uruguay	411
Serbia	412	Thailandia	417	Thailandia	429	Turchia	408
Brasile	403	Messico	385	Messico	405	Messico	384
Messico	400	Indonesia	360	Indonesia	395	Brasile	371
Indonesia	382	Tunisia	359	Brasile	390	Indonesia	361
Tunisia	375	Brasile	356	Tunisia	385	Tunisia	345

Nell'economia di questo contributo ci limitiamo solo ai dati generali, rinviando ad altri documenti per una trattazione più analitica. Anche dai dati generali emergono, peraltro, alcune tendenze relative ai risultati del nostro Paese ricorrenti nei quattro domini di contenuto esplorati: una collocazione complessiva dei risultati italiani nella fascia medio-bassa (oscillante tra il 27° posto della scala di competenza scientifica e il 31° posto delle scale di competenza matematica e di *problem solving*), negli ultimi posti tra i Paesi appartenenti all'area OCSE; una fortissima differenza tra le diverse aree geografiche, con il Nord-Ovest e il Nord-Est che si collocano sempre sotto la media generale (500 punti) e le altre zone che decrescono progressivamente verso punteggi che esprimono una elevata sofferenza; una differenza ancora più sensibile tra i differenti indirizzi di studio, con una differenza tra licei e Istituti professionali che oscilla tra i 95 e i 115 punti. Il confronto tra i punteggi ottenuti dalle sei aree

territoriali che hanno partecipato con un campione autonomo all'indagine evidenzia in modo ancor più macroscopico i fenomeni osservati, segnalando prestazioni di eccellenza simili o superiori ai Paesi che hanno ottenuto i punteggi più alti nel confronto internazionale (cfr. Tav. 5).

Tav. 3 - Risultati medi PISA 2003 – area territoriale

LETTURA		MATEMATICA		SCIENZE		PROBLEM SOLVING	
Nord Ovest	511	Nord Ovest	510	Nord Ovest	533	Nord Ovest	516
Nord Est	519	Nord Est	511	Nord Est	533	Nord Est	510
Centro	486	Centro	472	Centro	497	Centro	476
Sud	445	Sud	428	Sud	447	Sud	434
Isole	434	Isole	423	Isole	440	Isole	428
ITALIA	476	ITALIA	466	ITALIA	486	ITALIA	469

Tav. 4 - Risultati medi PISA 2003 – indirizzo di studio

LETTURA		MATEMATICA		SCIENZE		PROBLEM SOLVING	
Licei	525	Licei	503	Licei	531	Licei	513
Ist. Tecnici	474	Ist. tecnici	472	Ist. tecnici	491	Ist. tecnici	474
Ist. Professionali	409	Ist. professionali	408	Ist. professionali	423	Ist. professionali	406
ITALIA	476	ITALIA	466	ITALIA	486	ITALIA	469

Tav. 5 - Risultati media PISA 2003 – confronto tra aree regionali e subregionali

LETTURA		MATEMATICA		SCIENZE	
Finlandia *	543	Hong Kong *	550	Finlandia *	548
Bolzano	544	Trento	547	Trento	566
Trento	542	Bolzano	536	Lombardia	540
Lombardia	515	Lombardia	519	Bolzano	533
Veneto	514	Veneto	511	Veneto	533
Piemonte	501	Piemonte	494	Piemonte	522
Toscana	492	Toscana	492	Toscana	513
ITALIA	476	ITALIA	466	ITALIA	486

6. PROSPETTIVE DI SVILUPPO

È interessante evidenziare alcune considerazioni relative alle modalità di impiego dei risultati di PISA nei diversi Paesi coinvolti. Già a partire dal ciclo realizzato nel 2000 in alcuni Paesi, ad esempio in Germania, si è registrata una forte attenzione ai risultati dell'indagine, che sono stati pubblicati tempestivamente sia in rapporto ai dati nazionali, sia in rapporto ai dati relativi ai singoli *Lander* e hanno suscitato un aspro dibattito sul piano politico e culturale (la Germania ha registrato risultati complessivi abbastanza negativi e forti differenze tra i diversi *Lander*). In Italia vi è stato inizialmente un silenzio quasi totale, in quanto i risultati non sono stati pubblicati e non vi sono state iniziative pubbliche di presentazione ed analisi; la modestia dei risultati ottenuti, il cambio dei vertici politici e tecnici al Ministero e all'INDIRE, la tradizionale distanza tra mondo della ricerca e mondo politico possono essere tra le ragioni di questo *black-out*. Si è trattato dell'ennesima occasione persa, per

certi versi ancora più clamorosa in quanto coincidente con una fase di revisione complessiva del nostro sistema scolastico, nell'impiegare dati di comparazione internazionale per sprovvincializzare il dibattito nostrano sull'evoluzione del sistema scolastico e per allargare un dibattito sullo stato di salute della nostra scuola.

Maggiore eco hanno avuto i risultati del ciclo 2003, presentati ufficialmente nell'ambito della Conferenza nazionale sugli apprendimenti di base, promossa dal MIUR il 9-10 febbraio 2005, nella quale il Ministro ha proposto un decalogo di indirizzi strategici per migliorare le prestazioni del nostro Paese in vista dei prossimi cicli dell'indagine:

- 1) *Dal sapere astratto alle competenze.* Nella tradizione scolastica italiana è prevalente il fine della trasmissione di conoscenze ed abilità disciplinari. Gli studenti "bravi" sono spesso quelli che "sanno" e "ripetono" quanto si insegna loro. L'indagine PISA, in linea con la più recente legislazione scolastica, conferma l'esigenza di trasformare la scuola da "sistema organizzato per l'insegnamento" ad "ambiente di apprendimento" capace di portare gli studenti ad utilizzare i saperi scolastici per crescere come persone che vivono nell'attuale società complessa. Occorre, pertanto, favorire una riflessione ampia e articolata sulle modalità di insegnamento delle discipline (Quale italiano? Quale matematica? Quali scienze?), per spostare il baricentro dalla sola trasmissione di conoscenze e abilità astratte (eccessivi contenuti ed eccessive sequenze di tecniche esecutive) alla loro applicazione in contesti di *problem solving*.
- 2) *Puntare sulla formazione dei docenti.* I docenti vanno sostenuti rispetto alle nuove modalità di insegnamento-apprendimento. Occorre una diversa "formazione iniziale", di tipo universitario e altamente professionalizzante sia sul versante delle conoscenze che dal punto di vista della pratica educativa e didattica, appresa e verificata in periodi di tirocinio nelle scuole. Occorre, contestualmente, una diversa "formazione in servizio" che metta i docenti in grado di progettare percorsi di formazione e auto-formazione, anche utilizzando le nuove tecniche di *e-learning*. Dobbiamo, insieme, promuovere una formazione che conduca ogni docente ad essere protagonista della ricerca educativa.
- 3) *Rafforzare le conoscenze, abilità e competenze in italiano, matematica, scienze.* Per rafforzare le conoscenze e le competenze degli studenti in italiano, matematica e scienze sono necessarie le seguenti azioni:
 - a) Maggiore rigore nella verifica delle conoscenze e abilità realmente possedute dagli studenti durante e alla fine dei periodi didattici, in relazione ai livelli attesi per età e classe frequentata.
 - b) Assicurare agli studenti che non raggiungono i livelli attesi attività di recupero obbligatorie all'interno dei piani di studio.
 - c) Dare priorità all'interno dei piani di studio personalizzati (utilizzo delle ore opzionali obbligatorie/facoltative) al recupero e sviluppo delle competenze in italiano, matematica e scienze. Questo per consentire sia l'innalzamento dei livelli minimi sia per sviluppare l'eccellenza.

- d) Incentivazione delle attività laboratoriali, come indispensabile modalità di apprendimento in situazione.
 - e) Utilizzo più diffuso degli strumenti didattici multimediali interattivi, per stimolare la curiosità e il desiderio di conoscenza degli studenti.
- 4) *Aumentare le sinergie e le opportunità di educazione informale.* Non va trascurato che gli studenti vengono stimolati a validi apprendimenti anche attraverso attività di educazione informale e non formale di italiano, matematica e scienze. Ci si riferisce ai pacchetti formativi del sistema delle biblioteche, dei musei, delle imprese, delle Associazioni ambientali, delle Amministrazioni territoriali che mirano a generare nei giovani comportamenti “colti”, attraverso modalità diverse da quelle scolastiche, ma certamente coerenti con le finalità educative. I piani dell’offerta formativa (POF), nella valorizzazione più ampia possibile delle autonomie scolastiche, dovranno arricchirsi di queste occasioni di apprendimento ed invitare il maggior numero possibile di studenti ad aderirvi.
 - 5) *Scambio delle migliori pratiche.* Occorre ridurre il “gap” tra i risultati delle scuole, potenziando ed innalzando i livelli di apprendimento per assicurare a tutti le competenze di base e diffondere l’eccellenza. Vanno a questo scopo monitorati costantemente (in ingresso ed in uscita) i livelli in italiano, matematica e scienze, nei diversi ordini di scuola. Vanno altresì sviluppate le attività di personalizzazione e di orientamento e ri-orientamento continuo. Per questo gli Uffici scolastici regionali di competenza devono favorire gli scambi delle migliori pratiche con le aree del Paese che hanno riportato risultati più soddisfacenti. Vanno inoltre utilizzate appieno le opportunità di scambio culturale e gemellaggio offerte dall’Unione Europea per aumentare le occasioni di crescita e di confronto per le nostre scuole.
 - 6) *Dispersione scolastica: azioni di contrasto.* Nei rendimenti degli studenti nelle diverse aree geografiche del Paese si registrano differenze marcate. Nelle Regioni del Mezzogiorno la scuola si trova quindi ad operare in una situazione di svantaggio complessivo, sia economico che sociale. Le scuole situate nelle zone economicamente più sviluppate del Paese sono quelle che mediamente offrono anche un servizio migliore e potenzialmente aumentano il capitale umano delle giovani generazioni. Ci proponiamo di invertire la rotta e di promuovere nel Sud iniziative forti che rendano il sistema educativo un ambiente sempre più stimolante per gli studenti e sempre più in grado di porsi come leva per lo sviluppo.
 - 7) *Rapporto tra educazione e valutazione.* L’educazione non è valutazione. Deve però essere vero il contrario: bisogna saper cogliere dalla valutazione, a tutti i livelli, un’opportunità molto importante per crescere, per essere più colti, più formati. Spesso, tuttavia, capita che si teorizzi un reciproco “divorzio” tra i due momenti. Quasi che la valutazione della professione docente, dell’efficacia dell’azione didattica, dei risultati di apprendimento degli studenti, del valore aggiunto fornito dalla scuola alle competenze degli studenti sia una cosa diversa dall’educazione di ciascuno. Assumere questo collegamento aiuta invece a migliorare se stessi, gli altri e il proprio insegnamento.

- 8) *Servizio Nazionale di Valutazione*. Ci siamo dotati del Servizio Nazionale di Valutazione. Esso ha quattro compiti principali: verificare all'inizio di ogni periodo didattico le conoscenze e le abilità degli studenti; procedere alla valutazione di sistema; predisporre le prove degli esami di Stato; utilizzare i risultati a sostegno dei processi di valutazione degli apprendimenti e di autovalutazione di istituto affidati all'autonomia delle istituzioni di istruzione e di formazione. È indubbio che un monitoraggio sistematico dei livelli di apprendimento nazionali sulle abilità in italiano, matematica e scienze da parte del Servizio Nazionale contribuirà a migliorare l'efficacia sia del sistema, sia della didattica dei singoli docenti, che saranno così incentivati a valutare non solo le conoscenze ma anche le abilità degli studenti. Ci aspettiamo, infine, che il Servizio Nazionale di Valutazione, nel predisporre le prove nazionali, tenga conto delle metodiche e dei risultati delle indagini internazionali.
- 9) *Preparazione al 2006: simulazioni*. L'edizione 2006 PISA-OCSE si concentrerà in modo particolare sulle scienze. Il 2005 è stato dichiarato dall'UNESCO "Anno della fisica": occorre arrivare preparati a questi appuntamenti. Il punto di partenza deve essere la diffusione e riflessione nelle scuole dell'indagine PISA; in particolare, trattandosi di indagine sui quindicenni, si propongono riflessioni approfondite e simulazioni da parte dei docenti di italiano, matematica e scienze delle scuole secondarie di 1° grado e del primo biennio delle superiori.
- 10) *Strutture operative regionali a supporto di una migliore qualità degli apprendimenti*. Per sostenere la scuola italiana in un'azione straordinaria per il miglioramento degli apprendimenti in italiano, matematica e scienze, variamo strutture operative nazionali e regionali a supporto delle scuole autonome (*Task force* nazionale e regionali) per incrementare la qualità complessiva del sistema. I livelli regionali riferiranno sistematicamente al livello nazionale sulle azioni intraprese con gli altri soggetti coinvolti (Regioni, Enti locali, scuole autonome, Università, INDIRE, INVALSI, IRRE, Associazioni disciplinari...), per assicurare il monitoraggio costante dei livelli di apprendimento in italiano, matematica, scienze ed incrementare la qualità complessiva del sistema.

Un aspetto particolarmente sottolineato, come si può notare, riguarda la sensibilizzazione e la formazione dei docenti in rapporto alla valenza innovativa di queste indagini e alla revisione dei processi di insegnamento e apprendimento, oltre che delle modalità valutative, che richiedono. Ciò evidenzia un problema più generale relativo all'impatto di queste indagini sulla scuola reale, ancor più eclatante nel nostro Paese per la storica separazione tra ricerca e didattica che ancora soffoca la cultura scolastica italiana. Vi è una difficoltà a coinvolgere gli insegnanti in queste operazioni, vissute generalmente con un misto di diffidenza e timore, riuscendo a farne cogliere le implicazioni professionali e i possibili ritorni sulla propria azione educativa. Un coinvolgimento sia di tipo preventivo, in termini di sensibilizzazione e di informazione sugli scopi e le modalità dell'indagine, sia di tipo consuntivo, attra-

verso la riflessione sui risultati e l'analisi critica degli strumenti di accertamento impiegati in rapporto alle modalità di verifica normalmente impiegate. Anche su questo piano l'indagine PISA evidenzia delle potenzialità di sviluppo professionale molto promettenti, che richiedono una capacità di presa in carico e impiego del progetto sia a livello macro – di definizione di politiche scolastiche –, sia a livello micro – di disseminazione dei risultati e del dibattito intorno ad essi –.

Riferimenti bibliografici

OCSE, *"PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni"*, Roma, Armando, 2004.

PELLERAY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Milano, La Nuova Italia, 2004.

WIGGINS G., *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Le azioni di orientamento promosse dalle realtà regionali e provinciali nell'ambito dell'obbligo formativo

DANIELA PAVONCELLO¹

Il presente contributo sintetizza quanto emerso dall'indagine ISFOL sulle azioni di orientamento attivate nell'ambito dell'obbligo formativo (anno 2003-2004)².

1. INTRODUZIONE

I rapporti di monitoraggio regionali evidenziano, soprattutto per le Regioni del centro-nord, una pluralità di iniziative di orientamento realizzate direttamente dalle Province, interessate a promuovere una politica integrata e sistemica sul territorio per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa, anche in risposta ai dettami della Legge 53/2003. Si rileva infatti un particolare incremento nelle azioni di orientamento realizzate all'interno dei contesti educativi, anche con il supporto degli operatori dei Centri per l'Impiego (CpI). Si confermano e si ampliano, rispetto ai precedenti rapporti³, le iniziative promozionali ed informative rivolte al territorio che hanno come oggetto le normative della Riforma Moratti, con il coinvolgimento di una pluralità di attori (scuola, famiglie, servizi per l'impiego). Particolarmente innovativi risultano, inoltre, gli *stage* orientativi realizzati durante i mesi estivi, ai sensi della Legge 30/2003.

¹ Ricercatrice ISFOL - Area Sistemi Formativi.

² ISFOL, *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani dell'obbligo formativo. Quinto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, 2005.

³ ISFOL, *L'attuazione dell'obbligo formativo. Quarto rapporto di monitoraggio*, 2004; Id., *L'attuazione dell'obbligo formativo. Terzo rapporto di monitoraggio*, 2003.

Significativi sono gli stanziamenti di risorse previsti nei POR nell'ambito delle misure per contrastare il fenomeno della dispersione concentrate nelle specifiche misure.

L'analisi trasversale delle iniziative di orientamento promosse dalle Regioni o dalle singole amministrazioni provinciali permette di suddividere le azioni nelle tre categorie già individuate per la precedente annualità: 1) attività promozionali ed informative realizzate dalle Regioni o dalle Province; 2) attività di orientamento integrate nella scuola media o negli Istituti superiori; 3) attività di orientamento all'interno dei Centri di formazione professionale.

1) *Attività promozionali ed informative*

Molte Regioni hanno avviato molteplici iniziative di orientamento informativo sul territorio. Le campagne di pubblicizzazione sono state realizzate attraverso sia la produzione multimediale che tramite seminari informativi di sensibilizzazione promossi dalle istituzioni pubbliche. Inoltre sono stati attivati sportelli informativi sia all'interno delle istituzioni educative che tramite i CPI. Inoltre molte Regioni hanno promosso sul territorio eventi di orientamento per divulgare le opportunità scolastiche e formative a livello territoriale. Sono inoltre aumentati i collegamenti dei siti internet per diffondere le informazioni.

2) *Attività di orientamento integrate nella scuola*

In molte Regioni (Valle d'Aosta, Lombardia, Provincia Autonoma di Trento, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna, Toscana, Umbria, Marche, Molise, Abruzzo) le istituzioni scolastiche, in collaborazione con gli enti di FP ed i servizi per l'impiego, hanno promosso iniziative di orientamento, riorientamento, educazione alla scelta, informazioni sul mondo del lavoro e sull'offerta formativa locale, integrate con moduli orientativi all'interno dei percorsi curriculari per facilitare il processo di scelta nei ragazzi, utilizzando anche esperienze di *stages* e di laboratori. Le attività in raccordo tra formazione professionale e scuola consistono prevalentemente in azioni con valenza orientativa/formativa/professionalizzante, svolte sia nelle scuole medie che nelle scuole superiori. Numerosi sono stati i seminari informativi di orientamento e/o incontri di sensibilizzazione rivolti alle famiglie ed ai docenti in collaborazione con le scuole, al fine di presentare l'offerta formativa e facilitare le scelte dei giovani per l'assolvimento dell'obbligo.

3) *Attività di orientamento all'interno dei centri di formazione professionale*

La maggior parte delle Regioni ha previsto moduli di accoglienza per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di eventuali crediti formativi, da predisporre in fase di ingresso ed in ogni momento in cui si attivino passerelle. Permangono i ten-

tativi di prevedere, in fase di programmazione, percorsi di orientamento personalizzati che tengano conto della specificità del soggetto, in particolare per i soggetti portatori di handicap e per giovani *drop out*. Moduli di orientamento formativo, inseriti nell'ambito delle iniziative formative, sono stati avviati per promuovere il processo di consapevolezza nel giovane attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle sue competenze, abilità, motivazioni e capacità individuali. Sono stati programmati inoltre moduli specifici rivolti ai disabili con handicap intellettuale e/o psichici per i quali risultano insufficienti le attività di orientamento svolte nella classe, nonché interventi specifici per giovani extracomunitari per facilitare loro l'ingresso nei percorsi formativi.

Si è inoltre proseguito nella realizzazione di misure di accompagnamento volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali (Marche, Liguria, Veneto, Piemonte, Emilia Romagna, Lombardia), anche affiancate da azioni di tutoraggio all'inserimento formativo.

Una prima considerazione da fare riguarda il modo in cui l'applicazione della Legge 53/2003 ha incentivato la diffusione di una cultura dell'orientamento. Emerge infatti una maggiore sensibilità istituzionale sul fenomeno della dispersione scolastica, anche attraverso l'implementazione di Osservatori con la presenza dei diversi attori sociali coinvolti a vario titolo nel sistema, accogliendo le istanze provenienti dai recenti documenti della Unione Europea, in particolare dagli obiettivi prioritari del FSE. Le nuove misure permettono infatti di intervenire su giovani che presentano necessità di recupero sul piano motivazionale e cognitivo e sul coinvolgimento attivo delle famiglie. Significativo è inoltre ancora il ruolo giocato dai soggetti istituzionali presenti sul territorio che hanno contribuito a promuovere una politica di integrazione tra i sistemi e a favorire il dialogo tra i diversi attori sociali coinvolti nel processo di riforma del sistema formativo e sostenere quindi le politiche attive del lavoro nella logica dell'approccio preventivo.

2. PANORAMICA SULLE REGIONI

Per offrire un dettaglio del composito panorama delle attività svolte a livello regionale e provinciale, si riportano di seguito le esperienze descritte nei singoli rapporti dalle varie amministrazioni.

2.1. Regione Valle d'Aosta

In Valle D'Aosta, l'Agenzia regionale del Lavoro, attraverso lo Sportello "Punto Orientamento", svolge attività di orientamento e informazione ai giovani in obbligo e realizza azioni di sensibilizzazione sulle tematiche dell'obbligo formativo. Svolge inoltre attività informative e di assistenza tecnica rivolte agli operatori del settore pubblicando ogni anno una "Guida all'orientamento".

mento” per i percorsi per l’assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione dopo la licenza media inferiore. Lo Sportello ha realizzato nelle scuole incontri di informazione, orientamento e sensibilizzazione sulle opportunità formative offerte nella regione. È inoltre in corso di realizzazione un percorso per i docenti-orientatori dall’Agenzia regionale del lavoro, della Sovrintendenza agli studi e dell’Università della Valle D’Aosta. Tra gli strumenti e i materiali didattici predisposti per l’orientamento e l’informazione dell’utenza in obbligo si distinguono:

- a) la rivista settimanale “obiettivo lavoro news” indirizzata alle scuole, ai centri giovanili, alle associazioni datoriali e sindacali e del privato sociale, contenente informazioni sulle offerte formative, opportunità del mondo del lavoro, contratti, ecc.;
- b) una guida sull’orientamento nei due sistemi dell’obbligo formativo (istruzione e formazione professionale di competenza regionale) e nell’esercizio dell’apprendistato, che informa sull’offerta scolastica e formativa regionale e sull’apprendistato. La guida viene distribuita a tutti gli allievi frequentanti la terza media ed è disponibile presso lo sportello “Punto Orientamento” dell’Agenzia, presso le biblioteche, gli Informagiovani e i CpI;
- c) l’area denominata “Lavorogiovani” all’interno del sito internet della Regione.

È stato realizzato, inoltre, con particolare riferimento ai giovani che hanno manifestato maggiori difficoltà nell’inserirsi nella formazione o nel mondo del lavoro, un percorso di accompagnamento di gruppo verso un esercizio attivo del diritto-dovere di istruzione e formazione. Si tratta di un percorso specifico di orientamento che ha coinvolto 6 giovani, identificati tra quelli in carico al servizio di tutoraggio dell’Agenzia regionale del Lavoro come soggetti in difficoltà privi di esperienze formative e lavorative. Visti gli esiti positivi, il servizio intende riproporre tali attività sia a gestione diretta, sia attraverso la diffusione della metodologia sperimentata all’interno delle strutture educative e formative. Lo standard progettuale sarà quindi messo a disposizione degli operatori della scuola e della formazione professionale interessati ad accompagnare, all’interno dei rispettivi percorsi, la transizione di quei giovani che manifestano segnali di disagio nel permanere negli stessi.

È stato istituito, inoltre, il Gruppo Operativo di Progetto (GOP) in materia di orientamento (presidio organizzativo previsto nell’accordo fra Sovrintendenza agli studi e Agenzia del Lavoro), su proposta del Nucleo Tecnico Integrato (NTI). Tale Gruppo è costituito da 12 insegnanti referenti di orientamento delle scuole medie inferiori e superiori, 4 operatori referenti degli enti di formazione professionale, 2 componenti del NTI. Il GOP svolge funzioni di studio dei modelli e strumenti messi in campo nelle diverse realtà scolastiche e di formazione professionale; realizzazione di azioni sperimentali di orientamento prioritariamente mirate ai ragazzi in obbligo formativo che frequentano le scuole medie inferiori e le scuole medie superiori; promozione di iniziative di formazione e aggiornamento degli operatori; condivisione degli strumenti da validare all’interno del NTI.

È stato infine realizzato un inventario degli strumenti di orientamento utilizzati nella scuola e nella formazione professionale, a beneficio degli operatori.

2.2. Provincia Autonoma di Bolzano

L'Ufficio orientamento scolastico e professionale in lingua tedesca e ladina, l'Ufficio formazione ed orientamento in lingua italiana ed il servizio di consulenza formativa e professionale della Provincia Autonoma di Bolzano svolgono attività di informazione e promozione rivolta ai giovani in obbligo attraverso:

- a) consulenze informative e psicologiche individuali e/o di gruppo classe in materia di orientamento per sostenere il giovane nel processo di scelta formativa o professionale;
- b) incontri informativi nelle scuole medie inferiori, per informare sulle nuove disposizioni in materia di obbligo scolastico e formativo e sulle diverse possibilità formative per l'assolvimento dell'obbligo stesso;
- c) incontri informativi, nelle classi quarte e quinte delle scuole medie superiori, sulle possibilità formative dopo il diploma, sul mondo del lavoro e sulle prospettive occupazionali;
- d) pubblicazione di una guida informativa sulle opportunità formative dopo la scuola media inferiore e sulle nuove disposizioni in materia di obbligo scolastico e formativo;
- e) sportello informativo sulle opportunità di formazione offerte sul territorio;
- f) organizzazione e tutoraggio di brevi esperienze di lavoro in azienda (*stage*).

2.3. Provincia Autonoma di Trento

Nella Provincia Autonoma di Trento gli interventi di orientamento hanno riguardato le seguenti attività:

- 1) *Orientamento scolastico per le scuole medie inferiori*
Ha visto la realizzazione di due tipologie di attività: la prima inerente la progettazione di nuovi strumenti e moduli informativi e di orientamento alla Formazione Professionale Iniziale (FPI), rivolti ad insegnanti ed alunni; la seconda relativa alla partecipazione a moduli territoriali di presentazione degli strumenti informativi e di orientamento alla FPI in favore degli operatori delle scuole medie inferiori (dirigenti e insegnanti referenti per l'orientamento).
- 2) *Rafforzamento delle attività di tutoraggio orientativo nella FPI*
È stato istituito un progetto finalizzato a sviluppare/potenziare all'interno del sistema della FPI trentina le funzioni di tutoraggio dei servizi e delle attività di orientamento rivolte agli allievi dei percorsi formativi triennali. Si è attivata un'azione di supporto-accompagnamento nei confronti di un gruppo di operatori della FPI, nell'intento di rafforzare le competenze e la sensibilità degli operatori in materia di orientamento, fornendo loro nel contempo strumenti operativi per assolvere al meglio la loro funzione.

3) *Interventi di orientamento per le scuole medie superiori*

Proseguono le attività di "Dedalus", progetto di orientamento per gli studenti delle scuole secondarie superiori, relative a formazione orientativa, interventi formativi/informativi di esperti aziendali, visite guidate presso aziende private o pubbliche, tirocini orientativi e formativi.

I servizi di orientamento professionale dell'Agenzia del Lavoro sono rivolti a coloro che sono in uscita da sistemi scolastici o formativi e sono alla ricerca del primo impiego, a coloro che sono disoccupati e sono alla ricerca di un nuovo impiego e a coloro che pur lavorando, ricercano una diversa occupazione. Tali servizi sono strutturati come indicato di seguito.

- a) Sportelli informativi: offrono informazioni e documentazione su attività dell'Agenzia del Lavoro, su percorsi formativi, professioni e settori di attività, singole opportunità occupazionali, normativa del rapporto di lavoro.
- b) Informazione collettiva: pubblicazione del quindicinale *Orientalavoro*, sito Internet (www.agenzia lavoro.tn.it) e pubblicazione di guide specializzate.
- c) Colloqui di orientamento di primo livello per illustrare i servizi offerti dalla struttura, far emergere caratteristiche e bisogni del lavoratore, fornire informazioni e materiali riguardanti il mercato del lavoro, la ricerca di lavoro, le scelte formative e le professioni ed agevolare gli eventuali accessi ad ulteriori servizi interni od esterni all'Agenzia.
- d) Consulenza di orientamento, finalizzata a sostenere il processo di auto-orientamento dei singoli soggetti, a sostenere percorsi di orientamento o per il trasferimento di tecniche di ricerca del lavoro a gruppi di persone appartenenti alla stessa tipologia (es. neodiplomati, donne alla ricerca di un reinserimento lavorativo, disoccupati in mobilità) attraverso la metodologia del colloquio di gruppo.
- e) Tirocinio di formazione e orientamento con obiettivi di formazione/inserimento nel mondo lavorativo.

2.4. Regione Veneto

Con la Direttiva per gli Interventi di orientamento 2004 (DGR 3211/2003) la Regione Veneto ha riproposto l'intervento di orientamento realizzato negli anni precedenti per un ulteriore biennio, a partire dalla fine dell'anno scolastico 2003/2004. Tenendo conto di quanto emerso dal monitoraggio, le azioni delle Province dovranno riguardare lo svolgimento delle seguenti azioni:

- a) Attività di informazione, sensibilizzazione e promozione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per i giovani fino ai 18 anni di età. Tale azione si svolgerà con incontri collettivi e potrà essere estesa anche alle famiglie.
- b) Informazione mirata, accoglienza, analisi della domanda, per i giovani che abbiano manifestato l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico o formativo, oppure abbiano cessato di frequentare la scuola e le atti-

vità formative. Tali azioni si svolgeranno a livello individuale o in piccolo gruppo.

- c) Percorsi di orientamento per la stessa tipologia di utenza sopra descritta. Tali azioni si svolgeranno a livello individuale o in piccolo gruppo.
- d) Formazione personalizzata destinata ad utenze svantaggiate.
- e) Tutoraggio sia per personalizzare l'intervento formativo dei giovani di cui al punto precedente, sia per eseguire il monitoraggio del percorso formativo intrapreso, nonché, ove necessario, per contattare le famiglie o attivare altri servizi di intervento sociale.
- f) Accompagnamento per giovani che assolvono il diritto dovere di istruzione e formazione nell'apprendistato.
- g) Accompagnamento per progetti di tirocini orientativi tramite stage aziendali promossi dalla Provincia ai sensi del D.M. 142/98 ai quali l'istituto scolastico aderisce sottoscrivendoli. In tale azione è prevista la possibilità da parte della Provincia di sostenere i costi dell'attività dei tutor indicati dagli istituti scolastici interessati.
- h) Monitoraggio *in itinere* delle attività; valutazione e diffusione dei risultati.

2.5. Regione Friuli Venezia Giulia

Il Centro risorse per l'orientamento, struttura di supporto ai Servizi per l'informazione e l'orientamento operante in Friuli Venezia Giulia, ha attivato il progetto Ri.T.M.O con cui ha provveduto a mantenere aggiornati i vari prodotti informativi (l'Informascuole, sito Planet Giovani, ecc.), destinati ai giovani, alle famiglie e alle scuole, inerenti l'offerta ordinaria di istruzione/formazione. Gli operatori sono stati sistematicamente informati sulle novità tramite *mailing list* personalizzate e la diffusione della *Newsletter* "Orientamento news". Attraverso il progetto Ri.T.M.O., i Centri regionali di orientamento sono stati potenziati nelle azioni di accoglienza e informazione, mediante l'attività svolta dagli sportelli territoriali che hanno svolto una costante azione di animazione sul territorio migliorando i legami tra i Centri di orientamento, le scuole e i servizi per l'impiego. Tra le attività informative e orientative erogate dai Centri regionali di orientamento vanno evidenziate: consulenze svolte presso i Centri di orientamento (ragazzi dai 15 ai 18 anni e/o famiglie), consulenza per utenti *drop out*, consulenze di orientamento presso le scuole, conferenze-incontri con genitori, attività di informazione e sensibilizzazione svolta nelle scuole medie inferiori e nelle scuole superiori o nei centri FP, incontri con docenti ed operatori.

Inoltre, tra le iniziative sperimentali integrate con il sistema scolastico, sono stati previsti percorsi di orientamento professionali finalizzati a potenziare le capacità di scelta dell'allievo e a favorire eventuali passaggi al sistema della formazione professionale.

2.6. Regione Liguria

La Regione Liguria ha attivato una campagna regionale di informazione, realizzando il portale "scuolaeformazioneinliguria" per rispondere alle esigen-

ze degli insegnanti, degli operatori del settore scolastico e formativo e delle famiglie. Sul portale si trovano informazioni, forum, notizie, canali tematici e canali di servizio per l'offerta formativa e scolastica. A fini informativi, di promozione e orientamento è attivo anche il portale regionale "iolavoroliguria", che fornisce informazioni sulle opportunità professionali e formative in Liguria e numerosi servizi (guida regionale dell'orientamento; attività di orientamento scolastico, professionale e per fasce deboli; osservatorio del lavoro e della formazione; normativa).

L'Agenzia Liguria Lavoro redige e pubblica la rivista mensile "Io lavoro Forum", specializzata sui temi dell'orientamento, della formazione del lavoro, con approfondimenti monografici, in particolare sull'orientamento dei giovani in obbligo formativo.

Inoltre ha proseguito la realizzazione del Piano Integrato di Orientamento per l'attuazione di azioni, sperimentali e di sistema, finalizzate alla progettazione, sperimentazione e messa a regime di metodologie e buone prassi per l'orientamento dei giovani in età di obbligo scolastico e formativo, da realizzare su tutto il territorio ligure, con il contributo del FSE, negli anni 2002-2006. Le azioni sperimentali del Piano Regionale Integrato di Orientamento realizzate nelle Province sono rivolte a studenti e genitori della scuola media inferiore, studenti del primo anno di scuola media superiore, studenti del quarto e quinto anno di scuola media superiore. Le azioni di sistema si concretizzano principalmente in studi e ricerche finalizzati a creare osservatori permanenti in Liguria (osservatorio sulla dispersione scolastica e formativa, osservatorio dei fabbisogni occupazionali del territorio) e progetti di comunicazione finalizzati a diffondere le attività realizzate e a creare una rete regionale tra gli attori del sistema.

Si riportano sinteticamente le attività di orientamento realizzate dalle singole Province.

1) Genova

Dall'anno scolastico 2004/5 è stato attivato un percorso di orientamento nelle terze classi delle scuole medie inferiori; il percorso si affiancherà al salone "Informa", che nel mese di novembre offre agli studenti il panorama dell'offerta formativa di istruzione e formazione professionale per il secondo ciclo. Sono attivi tre servizi di teleinformazione: Numero verde, Sito Internet, Televideo regionale RAI3. Il sito è organizzato come portale di servizio ed offre una vasta ed aggiornata panoramica delle informazioni in tempo reale (notizie, documenti, rapporti, pubblicazioni, normativa, modulistica, ecc.). Il Televideo RAI3 è un'importante opportunità di autoinformazione offerta al pubblico sia sui corsi di formazione che sulle offerte di lavoro gestite dai CpI.

2) Imperia

Dal 1999 ad oggi sono stati attivati dal Servizio di orientamento professionale i seguenti percorsi per i giovani in diritto dovere:

- a) "Corso di sopravvivenza", rivolto ai ragazzi della seconda media, per educare alla conoscenza di sé;

- b) “Caccia alla professione”, rivolto ai ragazzi della terza media, per educare alla scelta;
- c) “L’ABC”, rivolto in particolare ai ragazzi della terza media, per informare sulla riforma della scuola e quindi sui diversi percorsi formativi che possono essere intrapresi;
- d) “La banca delle competenze”, rivolto ai ragazzi della prima superiore, per educare alla competenza;
- e) “Gli attrezzi per il mestiere”, rivolto ai ragazzi della quarta superiore per educare al lavoro;
- f) “Progetto Dafne”, per educare alla scelta universitaria.

Questi progetti rappresentano un’importante occasione per attivare una rete che vede coinvolte le scuole di ogni genere e grado, il mondo della formazione e del lavoro.

3) La Spezia

La Provincia ha avviato le seguenti attività:

- a) orientamento alla formazione e al lavoro: 1 modulo di 40 ore con l’obiettivo di acquisire informazioni relative al mondo del lavoro e alla formazione professionale e di verificare concretamente le figure professionali attinenti ai propri interessi ed attitudini. Le attività si svolgono nei CFP. Alla fine del percorso gli allievi possono rientrare nella scuola o scegliere un percorso di FP da intraprendere dopo l’assolvimento dell’obbligo scolastico;
- b) progetto integrato scuola formazione rivolto a giovani immigrati (15/18 anni). Il progetto prevede un percorso integrato tra i Centri Territoriali Permanenti, che curano il recupero linguistico e culturale degli allievi, ed il sistema formativo provinciale, che mette a disposizione 3 percorsi professionalizzanti di 300 ore per le figure professionali di muratore, macellaio e cuoco. Ogni percorso è riservato ad un numero di giovani compreso tra i 12 e i 15 allievi. L’inserimento nel progetto sarà concordato fra Centri Territoriali Permanenti e CpI.
- c) progetto sperimentale integrato scuola-formazione rivolto a giovani frequentanti le classi quarte delle scuole superiori della Provincia. Il progetto prevede l’inserimento degli allievi in percorsi di orientamento e consulenza individuale, seguiti da *work experiences* di due mesi, finalizzati all’orientamento sul mercato del lavoro e sulla scelta universitaria.

4) Savona

La Provincia ha attivato diverse iniziative di orientamento finalizzate a rendere sempre più consapevoli gli utenti nella scelta del proprio percorso formativo o professionale. In particolare, gli interventi erano rivolti agli studenti delle scuole medie inferiori e superiori con iniziative mirate a seconda dell’età degli allievi. Sono stati organizzati moduli di orientamento in aula, in collaborazione con i professori degli istituti scolastici coinvolti. Sono stati inoltre attivati incontri con i genitori degli allievi delle scuole medie, sui temi del diritto-dovere. È stata pubblicata una guida infor-

mativa (“Cerco la mia scuola”), che descrive le varie soluzioni possibili per l’assolvimento del diritto-dovere ed illustra i percorsi educativi offerti dal sistema scolastico, dalla FP e dall’apprendistato. Il progetto O.F.I.S., Orientamento Formazione Iniziale Savonese, curato da diversi anni dal settore delle Politiche del Lavoro della Provincia, ha interessato numerosi ragazzi dai 15 ai 25 anni, proponendo articolati corsi di orientamento, rivolti alla formazione professionale. O.F.I.S. ha inteso proseguire l’esperienza, realizzando un percorso di orientamento alla scelta con l’obiettivo di consentire ai giovani di sperimentare tutte le possibili opportunità in rapporto alle proprie attitudini e caratteristiche.

2.7. Emilia Romagna

In Regione Emilia Romagna, il bando multimisura regionale prevedeva un’azione di orientamento di genere nell’età dell’obbligo formativo, con l’obiettivo di realizzare modalità di orientamento e didattico/formative differenziate, per il superamento della segregazione orizzontale, di stereotipi di genere.

Le Province, inoltre, nell’ambito della programmazione degli interventi relativi all’obbligo formativo, hanno previsto interventi finalizzati ad incrementare l’azione promozionale e informativa, soprattutto all’interno delle scuole, collegando tali azioni con moduli orientativi. Riportiamo, di seguito, sinteticamente le iniziative promosse a livello provinciale.

1) Piacenza

La Provincia ha previsto, in raccordo con il progetto provinciale sull’orientamento per giovani fino a 18 anni, un ulteriore potenziamento delle azioni di informazione, orientamento e tutoraggio ad adolescenti in obbligo formativo. Le principali azioni che si intendono svolgere sono:

- a) sviluppo dei servizi di informazione nelle scuole sulla legislazione nuovo obbligo formativo (NOF), sui contratti di lavoro per i giovani, sul mercato del lavoro locale, sui servizi offerti dai CpI, anche al fine di evitare l’invio automatico della scuola all’ente di formazione del giovane che ha abbandonato senza un preventivo intervento di orientamento da parte del CpI;
- b) sviluppo di azioni per una informazione ampia e diffusa alle famiglie sulla legislazione.

2) Rimini

I servizi per il lavoro della Provincia prevedono attività di orientamento, erogate, nell’ambito di un’area di consulenza specialistica che si colloca a supporto dei servizi per il lavoro, in relazione ad esigenze orientative specifiche evidenziate da utenti in obbligo formativo e in situazioni di transizione per la definizione e realizzazione di progetti professionali personali. L’attività consulenziale si realizza soprattutto attraverso colloqui individuali e percorsi che in media consistono in 3-4 colloqui (consulenza breve).

- 3) Ferrara
Sono in corso di realizzazione attività finalizzate a migliorare le azioni di orientamento attraverso il rafforzamento dell'aspetto divulgativo delle attività formative (in particolare nei confronti dei giovani e delle loro famiglie), il miglioramento della capacità di raggiungere tutti i soggetti segnalati con contatti tempestivi, il potenziamento dell'attività di tutorato, attraverso un intervento incisivo di operatori esperti (anche con un incremento del loro numero), la proposta di attività formative/orientative in laboratori polivalenti per i giovani più indecisi e corsi di formazione che prevedano approcci personalizzati.
- 4) Parma
Nella Provincia vengono realizzati colloqui individuali di orientamento ad adolescenti segnalati dal Servizio NOF del CpI, finalizzati a supportare l'adolescente nell'identificazione del percorso di assolvimento dell'obbligo formativo più rispondente alle proprie attitudini ed aspirazioni, al fine di rafforzare e valorizzare al massimo le singole potenzialità.
- 5) Forlì-Cesena
La Provincia ha approvato progetti per il supporto e l'orientamento alla scelta a partire dall'ultimo anno dell'obbligo scolastico. Le attività per lo sviluppo ed il rafforzamento dei processi di orientamento sono rivolte agli studenti e docenti della scuola media inferiore e superiore ed ai formatori del sistema della FP. Nello specifico dei percorsi integrati nell'istruzione, le azioni di orientamento alla scelta, da realizzare a partire dalla scuola media, e da condurre nel quinquennio della scuola superiore, sono state realizzate secondo quanto previsto nelle Direttive regionali. Tali percorsi prevedono partecipazioni a lezioni presso facoltà universitarie, tirocini, visite guidate, attività laboratoriali a valenza orientativa, per una migliore conoscenza delle opportunità di inserimento nel mondo del lavoro o di proseguimento degli studi.
- 6) Modena
La prevalenza dei progetti approvati riguarda attività di orientamento formativo della durata compresa tra 14 e 96 ore. Inoltre la Provincia, negli ultimi 5 anni, ha previsto la realizzazione di tirocini estivi di orientamento, un'esperienza di "lavoro estivo guidato" che mira a strutturare opportunità di socializzazione al lavoro da realizzarsi durante il periodo estivo (art. 60 Dlgs 276/03 - "Legge Biagi"). Il "lavoro estivo guidato", realizzato in collaborazione con Istituti scolastici superiori, Camera di Commercio, Enti locali, Organizzazioni di categoria e Organizzazioni sindacali, è rivolto agli studenti frequentanti il terzo e quarto anno delle scuole medie superiori con esclusione degli iscritti agli esami di qualifica, sempre che non abbiano presentato l'iscrizione al quarto anno.
- 7) Bologna
La Provincia ha programmato per l'annualità 2004, in continuità con il passato, "Percorsi integrati in alternanza tra formazione, scuola e territorio".

rio” (PIAFST). In particolare, il PIAFST di orientamento (primo livello) si rivolge a giovani in situazione di handicap iscritti al secondo o al terzo anno della scuola media superiore ed ha una durata massima di 300 ore. Tali percorsi possono essere strutturati in modo da prevedere un PIAFST di osservazione, un percorso breve, di massimo 60 ore, rivolto agli allievi iscritti al primo anno della scuola superiore per i quali il gruppo operativo ritenga necessario avviare una fase di “osservazione” in collaborazione con la FP per meglio progettare il successivo percorso dell’allievo.

2.8. Regione Toscana

La Regione Toscana ha delegato direttamente la gestione delle attività di orientamento alle Province. Si riportano pertanto le specifiche azioni per ogni singola Provincia.

- 1) Arezzo
L’ufficio per l’obbligo formativo ha organizzato uno spazio, all’interno della Fiera dell’Orientamento, per incontrare insegnanti e alunni delle scuole della Provincia. Incontri informativi e orientativi si sono svolti anche con alcune classi terminali delle scuole medie e con le prime classi delle scuole superiori. A livello territoriale si sono svolti incontri con famiglie, imprenditori e giovani in obbligo formativo. Si è svolta una ricerca in Casentino che si proponeva di approfondire il problema dell’orientamento e della rimotivazione di giovani che avevano abbandonato la scuola.
- 2) Firenze
Sono proseguiti gli interventi informativi presso gli istituti scolastici che presentano le maggiori percentuali di dispersione, con la conseguenza di un forte incremento degli utenti che si sono rivolti direttamente ai CpI. È terminata l’elaborazione di una pubblicazione aggiornata sull’obbligo formativo da utilizzare per attività di orientamento scolastico nell’anno scolastico 2004-2005.
- 3) Circondario Empolese
Sono stati finanziati i seguenti progetti di orientamento:
 - a) “Promuovere l’identità” con lo scopo di combattere la dispersione scolastica attraverso vari interventi: azioni di orientamento, percorsi di formazione per i ragazzi per farli divenire *tutor* dei compagni più giovani ed in difficoltà, conferenze con i genitori e gli psicologi, formazione per gli insegnanti relativa alle competenze relazionali, al metodo di studio, alle problematiche dell’orientamento. All’interno di tale progetto è stata realizzata una guida come contributo per l’orientamento di ragazzi che devono scegliere il percorso formativo.
 - b) “A. A Azimut Ancora” sulla base dell’esperienza dell’anno precedente, ha previsto *stage* aziendali e moduli formativi per ragazzi in obbligo formativo.
 - c) “Imparare a scegliere bene” ha previsto un percorso di orientamento ai ragazzi inseriti nei primi anni della scuola media inferiore per aiutar-

li a costruire un'identità formativa già nella fase dell'obbligo scolastico, inducendoli ad una riflessione guidata e progressiva su se stessi, sul mondo e sulle opportunità che esso offre per la realizzazione delle aspettative personali.

4) Grosseto

Sono stati realizzati e diffusi prodotti e materiali ad uso dell'utenza, con finalità informative, didattiche e di orientamento e materiali per la promozione dei servizi e di sostegno metodologico agli operatori (pubblicazione "Tutti per uno"). È stato inoltre realizzato il sito tematico www.of-grosseto.net, contenente normativa, documentazione, strumenti di orientamento e monitoraggio, forum di dialogo per operatori.

5) Livorno

Il Centro Direzionale organizza attività di orientamento alla scelta del percorso dopo la terza media realizzando ogni anno il salone "Orientando" (alla terza edizione) che viene allestito nel territorio di ogni CpI; per gli studenti viene organizzata attività orientativa d'aula oltre alla visita guidata tra gli *stand*. Nel pomeriggio il personale del Centro Direzionale, professori e presidi sono a disposizione delle famiglie.

6) Lucca

Sono stati organizzati, per i ragazzi non inseriti nei canali scolastici, percorsi orientativi e rimotivazionali propedeutici alle scelte successive; in particolare sono risultati molto utili i tirocini e gli *stage*. L'attività di informazione sull'obbligo formativo viene attuata in una campagna coordinata dal servizio Pubblica Istruzione, che cura anche l'aggiornamento degli operatori, mentre ogni singolo settore cura la promozione dei propri servizi. Congiuntamente, ogni anno vengono organizzate tre rassegne (dal titolo: "Quale scuola") nelle tre aree territoriali per favorire la scelta dei ragazzi quattordicenni. Sono presenti tutte le scuole superiori, i CpI e la formazione professionale ed è curata la presenza di tutti i ragazzi delle terze medie della Provincia. In queste occasioni viene distribuito materiale informativo alla scelta scolastica superiore o alle altre opportunità, elaborato dall'Amministrazione Provinciale ("Conoscere per scegliere", "Fai la differenza") nonché organizzati convegni e seminari a tema. Il servizio Pubblica Istruzione ha organizzato in collaborazione con le scuole, incontri e convegni relativi al tema dell'obbligo formativo e alle tematiche del disagio scolastico.

7) Massa

La Provincia ha organizzato un Salone per l'orientamento "Scuola Lavoro Impresa" (SLI). L'Agenzia Formativa, in partenariato con istituzioni scolastiche, ha organizzato il progetto "Azipresco Azioni integrate per la prevenzione della dispersione scolastica", nel quale sono previsti seminari per docenti e per famiglie. Inoltre vengono effettuate visite guidate presso i CpI di intere classi della scuola dell'obbligo, e sono stati organizzati laboratori di accoglienza realizzati dai *tutors* dell'obbligo formativo per gli iscritti ai corsi di istruzione-formazione integrata.

8) Pistoia

È stata realizzata la campagna di comunicazione provinciale sull'obbligo formativo tramite dépliant, cartoline e locandine distribuiti su tutto il territorio provinciale (CpI, scuole medie inferiori e superiori statali e paritarie, Uffici Relazioni con il pubblico dei Comuni della Provincia, luoghi di aggregazione giovanile) oltre alla spedizione postale a domicilio a circa 4.000 ragazzi frequentanti la seconda e la terza media. Il testo del dépliant illustra le offerte formative presenti sul territorio per la fascia dell'attuazione del diritto-dovere, che comprendono, oltre al canale tradizionale dell'istruzione scolastica, le opportunità offerte dalle attività sperimentali di istruzione e formazione professionale attuate in alcuni istituti professionali della provincia sulla base degli accordi stipulati con la Regione, le proposte garantite dal sistema della FP con la possibile fruizione di *voucher*, il canale dell'apprendistato, i moduli di orientamento attuati in alcuni istituti scolastici.

9) Siena

Per rafforzare il rapporto e la presenza del CpI nelle scuole è stata attivata un'attività periodica di sportello negli Istituti superiori dell'aera senese, della Val di Chiana e della zona amiatina ai quali i ragazzi possono accedere liberamente. A Siena è presente il "Centro Io", il quale si occupa di orientamento e diffusione delle informazioni per lo studio, la formazione, il lavoro. È il risultato della collaborazione tra l'amministrazione provinciale, l'Università degli studi ed il Comune.

2.9. Regione Umbria

La Regione Umbria ha delegato completamente la gestione degli interventi di orientamento alle Province, come di seguito riportato.

1) Perugia

Sono state realizzate delle visite guidate ai CpI dalle istituzioni scolastiche che ne avevano fatto richiesta, ovvero sono stati effettuati interventi mirati solo su alcuni ragazzi a rischio dispersione al di fuori dell'orario scolastico presso la scuola che aveva richiesto l'intervento degli operatori dei CpI. Tali iniziative hanno coinvolto circa la metà degli istituti scolastici della Provincia. Per la realizzazione degli incontri presso le scuole è stata predisposta una presentazione multimediale sulla normativa, sulle opportunità dell'obbligo formativo, sul contesto economico locale e sugli indirizzi di scelta. Nel corso di questi incontri, tenuti in orario scolastico o extrascolastico, è stata illustrata la normativa, anche in riferimento alla riforma del sistema educativo (Legge 53/2003), le opportunità di scelta, le caratteristiche del mercato del lavoro locale ed i servizi della Provincia per i giovani in obbligo. È stato anche svolto un *workshop* per ogni CpI (Perugia, Foligno e Città di Castello) dal titolo: "Obbligo formativo: azioni e strumenti. Gli operatori si confrontano per il successo formativo dei giovani", durante il quale gli operatori del sistema (Dirigenti della scuola, del-

la formazione professionale e del mondo del lavoro) hanno messo a confronto le proprie esperienze ed i CpI hanno illustrato le azioni e gli strumenti di intervento necessari per dare una corretta informazione ai ragazzi circa le scelte da compiere per l'anno successivo.

È in corso di realizzazione una guida da distribuire a tutto il personale della scuola, con lo scopo di consolidare la collaborazione con le istituzioni scolastiche che ha permesso di contattare la quasi totalità dei giovani "a rischio". Per quanto riguarda la diffusione via internet dei servizi per l'obbligo formativo, nel sito della Provincia di Perugia (sia nel settore istruzione che in quello dei servizi in generale), sono presenti *link* riguardanti la normativa, gli indirizzi delle scuole e dei Centri di formazione professionale, i bandi dei corsi attivati e tutte le novità riguardanti l'obbligo formativo, nonché i numeri da contattare per accedere ai servizi particolari che riguardano questo specifico *target* di utenti. Si può inoltre ricordare la menzione, da parte del forum della Pubblica Amministrazione del 2004, dell'esperienza della Provincia di Perugia quale una tra le migliori a livello nazionale per l'attuazione dei servizi per l'obbligo formativo. In particolare, la rete territoriale integrata di servizi per l'obbligo formativo della Provincia, è stata inserita nel progetto *spi@learn* (gestito dal Foromez su incarico del Dipartimento della Funzione Pubblica) quale esempio di innovazione dei Servizi dei CpI per i giovani in obbligo. Il CD-ROM frutto del progetto è stato presentato in anteprima al *forum* della PA e distribuito a tutti i partecipanti quale strumento di diffusione e trasferimento di buone pratiche professionali. Infine, negli ultimi mesi, presso gli uffici provinciali, è stato anche svolto un servizio continuo di informazioni e consulenza sulla normativa scolastica, sui percorsi scolastici, sulla normativa del contratto di apprendistato, sui corsi di formazione iniziale o di base; si sono inoltre avviati contatti con le scuole, svolte visite ai Centri di formazione professionale, realizzate presentazioni in azienda.

Nell'ambito della misura C2 sono stati finanziati progetti quali:

- a) INTEGRA-Azione: Percorso integrato d'istruzione per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa (Scuola Nazionale dell'Alimentazione soc.cons. a.r.l.);
- b) TOM CRUIS: Tutorato, orientamento, monitoraggio per la centralità e il ringiovanimento dell'Università nelle iniziative per le scuole (Università degli Studi di Perugia);
- c) Percorso formativo integrato Scuola edile di Perugia - ISS "Pascal-Di Cambio" sez. Geometri (Ente Scuola per le industrie edilizie ed affini della Provincia di Perugia);
- d) Mercurio 3: Per non disperdere (ATS Ecipa - Cnipa - Iter - Associazione Cnos Fap Regione Umbria sede di Perugia - Lerica srl- Itis "A Volta" - Itis Gubbio - Istituto Statale d'Arte "A. Magnini").

2) Terni

Le attività di orientamento per i giovani in obbligo formativo sono svolte dai CpI i quali intervengono qualora si renda necessario un sostegno nel-

la scelta del percorso, finalizzato a far maturare nel giovane decisioni consapevoli. I CpI elaborano un progetto formativo individuale ed un piano di azione per realizzarlo.

2.10. Regione Marche

Le iniziative avviate nella Regione Marche hanno riguardato in particolare:

- a) Incontri di informazione ed orientamento presso le sedi di singoli istituti scolastici;
- b) Partecipazione a giornate di orientamento organizzate da singoli istituti e dagli Assessorati ai Servizi Sociali di alcuni Comuni della Provincia.
- c) Assegnazione borse di studio per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa, rivolta a giovani provenienti da famiglie a basso reddito.

1) Ascoli Piceno

Nell'ambito del progetto "Orientarsi per scegliere", promosso dall'Amministrazione Provinciale, sono stati realizzati incontri sulle problematiche adolescenziali, rivolti ai genitori di alunni frequentanti le seconde e le terze classi della scuola media inferiore e le classi del biennio delle superiori. Tali incontri erano finalizzati a stimolare la comprensione e l'approfondimento delle dinamiche decisionali nella fase preadolescenziale ed adolescenziale, in modo da favorire la consapevolezza del ruolo centrale che, nell'attività di orientamento, riveste la famiglia.

2) Macerata

Nell'ambito del progetto "Fa.Re. Attivamente", relativo all'integrazione dei servizi e finalizzato alla prevenzione del fenomeno dell'abbandono e rimozione della dispersione scolastico/formativa, sono realizzate azioni di consulenza, informazione orientativa, mediazione e sostegno all'inserimento professionale. Gli interventi sono differenziati in relazione alla tipologia di *target*, appartenente comunque a giovani in situazione di forte disagio sociale. I risultati del progetto sono stati presentati ad un convegno sulle problematiche del disagio giovanile. L'evento, che ha visto la partecipazione di un numeroso pubblico, ha contribuito a rafforzare la sensibilizzazione degli operatori, a vario livello dei diversi sistemi, proprio nelle azioni di prevenzione della dispersione scolastica e nello svolgimento del diritto alla formazione.

2.11. Regione Abruzzo

Per quanto riguarda la Regione Abruzzo, sono state realizzate a livello provinciale le seguenti attività.

1) L'Aquila

La Provincia ha destinato il 10% dei fondi ministeriali disposti per l'obbligo formativo alla realizzazione di due progetti finalizzati ad elaborare, in collaborazione con la società Col.Labor.A., un piano di comunicazione per l'obbligo formativo e un piano per la creazione di una rete di relazioni tra

gli operatori dei diversi sistemi (scuola, formazione professionale, imprese). Il primo, avviato nel 2002, ha consentito la realizzazione su tutto il territorio provinciale, di una pluralità di iniziative finalizzate alla diffusione delle informazioni inerenti l'obbligo formativo che hanno coinvolto i CpI e le istituzioni scolastiche della Provincia. Tra queste si segnalano la realizzazione di una "Guida informativa", di una *brochure* per i ragazzi in obbligo, nonché di un apposito sito web (www.prontonet.it); i materiali prodotti sono stati presentati ai ragazzi delle scuole medie, in occasione di incontri organizzati nei principali istituti della Provincia. Durante tali incontri, è stato somministrato ai ragazzi un questionario finalizzato a rilevare lo stato di conoscenza delle riforme in atto nel sistema di istruzione, formazione professionale, apprendistato e dei nuovi servizi per l'impiego. Nell'ambito del piano di rete, finalizzato a migliorare l'integrazione ed il coordinamento tra gli attori locali, è stata realizzata una iniziativa che prevedeva, in ogni scuola della Provincia, l'installazione di una postazione informatica dedicata all'obbligo formativo, utile a consentire il monitoraggio dell'utenza ed a garantire il funzionamento dell'anagrafe provinciale per l'obbligo. Il piano, dopo una fase preliminare di monitoraggio delle attività realizzate dai CpI, nonché delle azioni di informazione/orientamento svolte dalle strutture scolastiche e formative, prevede anche la realizzazione di tavoli tematici per l'analisi dei risultati emersi e la costituzione di un comitato permanente delle attività inerenti l'obbligo formativo.

2) Teramo

Attraverso l'autoconsultazione è possibile accedere alle informazioni sulla tematica delle politiche attive del lavoro collegandosi a siti "lavoro" presenti su Internet, BURA (Bollettino Ufficiale della Regione Abruzzo), Centri di Formazione Professionale e Istituzioni in genere. L'attività di consulenza orientativa si esplica a livello individuale, di gruppo e presso scuole, enti, istituzioni nonché attraverso percorsi mirati di "bilancio di competenze". In diversi casi esiste la possibilità di partecipare a *workshop*, *focus group*, momenti di informazione individuale e collettiva in aula. Inoltre è stato organizzato l'evento "Jobvillage – Il lavoro in Piazza" nel quale erano presenti spazi dedicati al mondo del lavoro, alle opportunità per i cittadini e alle strategie che favoriscono efficaci politiche attive per l'occupazione.

3) Chieti

È in fase di realizzazione, attraverso i CpI, un progetto sperimentale finalizzato alla prevenzione della dispersione scolastica, in collaborazione con il Provveditorato e con le scuole del territorio, nonché la costituzione di una banca dati e la creazione di una rete territoriale con altri enti.

2.12. Regione Molise

La Direzione Scolastica Regionale della Regione Molise intende organizzare percorsi di orientamento per ragazzi che abbiano compiuto 14° anno di

età e che non abbiano effettuato scelte per il prosieguo della loro formazione. I percorsi di orientamento avranno natura prevalentemente pratica operativa. Il progetto di orientamento “Laboratori protetti pratico operativi” ha lo scopo di accostare i giovani a specifiche procedure pratiche lavorative con esercitazioni della durata di 40 ore e 10 ore di attività di orientamento teorico, al fine di offrire loro ulteriori momenti di riflessione per poter scegliere uno dei percorsi offerti dal sistema integrato. A fine percorso sarà rilasciato a ciascun partecipante un attestato relativo alle competenze acquisite, utile anche per il prosieguo dei percorsi formativi. La competenza acquisita non costituisce titolo ai fini lavorativi, bensì credito spendibile nell’ambito delle attività previste dalla normativa dell’obbligo formativo e della Legge 53/03.

2.13. Regione Campania

Nella Regione Campania sono state affidate le azioni di informazione, orientamento e *tutoring* alle Amministrazioni Provinciali attraverso i CpI. Da segnalare, tra le varie esperienze maturate a livello provinciale, quella della Provincia di Napoli che ha realizzato il progetto “ON OFF”. La delibera dà atto che, per attivare procedure di informazione e colloqui di orientamento in modo capillare sul territorio regionale, vanno utilizzate anche le professionalità dei servizi di orientamento dei Settori Tecnici Amministrativi Provinciali. Inoltre prevede, all’interno dei percorsi formativi, misure di accompagnamento agli utenti di supporto all’inserimento professionale attraverso interventi di orientamento al lavoro o al proseguimento degli studi nonché moduli di accoglienza per l’accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite.

2.14. Regione Puglia

La Regione Puglia, tramite gli operatori dei CpI ha svolto attività informativa presso gli istituti scolastici organizzando seminari specifici e colloqui individuali, svolgendo attività di assistenza tecnica e di collaborazione con gli istituti superiori e con i Centri di formazione professionale del territorio, ai fini di attivare “passerelle” tra i sistemi di istruzione e formazione professionale.

2.15. Regione Calabria

Nella Regione Calabria un gruppo di lavoro organizzato dall’associazione “Tecnostruttura delle Regioni per il FSE” (che agisce in regime di affidamento diretto “*in house*” con la Regione Calabria), ha realizzato presso il personale amministrativo-didattico degli istituti scolastici del territorio, nell’ambito delle attività finalizzate alla realizzazione delle anagrafi dell’obbligo formativo, un’attività informativa relativa alle normative sull’obbligo e sul diritto-dovere. In tutte le occasioni di incontro si è cercato di attivare una forma di collaborazione sinergica e interattiva per ampliare il lavoro di rete, proiettato sulle reali esigenze del territorio e dei suoi protagonisti. L’orientamento svolto dagli altri componenti della rete, ancora in fase di attuazione, si basa sulla di-

vulgazione del materiale (*brochure*, manifesti) distribuita sull'intero territorio dall' Assessorato Formazione Professionale.

2.16. Regione Sardegna

Nella Regione Sardegna, in assenza dei CpI, le azioni di orientamento sono poste in essere autonomamente dagli Organismi di formazione affidatari delle attività. All'interno dei percorsi formativi sono previste azioni di orientamento, iniziale ed *in itinere*, per sviluppare la consapevolezza e le potenzialità individuali per promuovere la realizzazione del progetto di sviluppo personale/professionale del giovane allievo. L'orientamento in ingresso è finalizzato a consolidare la scelta personale del percorso formativo, sulla area professionale e sul profilo della figura. L'orientamento *in itinere* è volto alla preparazione di segmenti formativi fondamentali, quali gli *stages* orientativi e formativi. Il modulo accoglienza, sinergico col modulo dell'orientamento, intende raccogliere tutte le informazioni necessarie, riferite alla tipologia dell'utenza e al profilo sociologico del territorio di provenienza, al fine di creare il clima educativo entro il quale sviluppare la comunicazione didattica adeguata al *target* dei giovani. È altresì destinato all'analisi dei bisogni formativi rilevati nella situazione di partenza degli allievi, per la pianificazione di eventuali azioni di recupero. Il modulo accompagnamento mira infine ad ottimizzare l'efficacia del percorso formativo, supportando il passaggio degli allievi in uscita corsuale verso altre opportunità formative o verso il mercato del lavoro. Inoltre, l'area delle azioni di recupero e personalizzazione accoglie anche i moduli di orientamento in ingresso, finalizzato a conoscere gli allievi (individuandone attitudini, interessi e competenze), a conoscere le aspettative degli allievi e dei genitori nei confronti del Centro di formazione, anche al fine di fornire informazioni sull'attività didattica, sui servizi e sulle figure professionali.

3. CONSIDERAZIONI DI SINTESI

L'applicazione della Legge 53/2003 ha incentivato la diffusione di una cultura dell'orientamento. Emerge infatti una maggiore sensibilità istituzionale sul fenomeno della dispersione scolastica, anche attraverso l'implementazione di "Osservatori" con la presenza dei diversi attori sociali coinvolti a vario titolo nel sistema, accogliendo le istanze provenienti dai recenti documenti della Unione Europea, in particolare dagli obiettivi prioritari del FSE. Le nuove misure permettono infatti di intervenire su giovani che presentano necessità di recupero sul piano motivazionale e cognitivo e sul coinvolgimento attivo delle famiglie. Significativo è ancora il ruolo giocato dai soggetti istituzionali presenti sul territorio che hanno contribuito a promuovere una politica di integrazione tra i sistemi ed a favorire il dialogo tra i diversi attori sociali coinvolti nel processo di riforma del sistema formativo e sostenere quindi le politiche attive del lavoro nella logica dell'approccio preventivo.

Tab. 1 - Quadro di sintesi degli interventi di orientamento realizzati nell'obbligo formativo

REGIONI	ATTIVITÀ PROMOZIONALI ED INFORMATIVE SVOLTE DALLA REGIONE O DALLA PROVINCIA		ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO NEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE				ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA INFERIORE E SUPERIORE		INIZIATIVE DI SPERIMENTAZIONE	CORSI DI FORMAZIONE PER DOCENTI E FORMATORI
	Campagne informative promosse dalla Regione	Sportelli regionali o provinciali	Sportelli nei CFP	Moduli nei CFP	Moduli per disabili	Moduli per drop out	Colloqui consuntivi	Percorsi di formazione orientativa		
Valle d'Aosta	X	X		X		X	X	X	Inventario degli strumenti di orientamento	X
P. A. Bolzano	X	X		X			X	X	Organizzazione e tutoraggio di brevi esperienze di lavoro in azienda	
P. A. Trento	X	X		X		X	X	X	Progetto Daedalus- percorso orientativo per gli studenti delle scuole secondarie superiori	X
Veneto	X	X	X	X	X	X	X	X	Accompagnamento per giovani che assolvono il diritto-dovere nell'apprendistato	
									Accompagnamento per progetti di tirocini orientativi tramite stage aziendali promossi dalla Provincia	
Friuli Venezia Giulia	X	X		X		X	X	X	Progetto Ritmo	
Liguria	X	X	X	X	X	X	X	X	Progetto OFIS (Savona)	
Emilia Romagna	X	X	X	X	X	X	X	X	Orientamento di genere nell'età dell'obbligo formativo Lavoro Esivo Guidato (Modena) PIAFST (Bologna)	X

Segne

Segue

REGIONI	ATTIVITÀ PROMOZIONALI ED INFORMATIVE SVOLTE DALLA REGIONE O DALLA PROVINCIA		ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO NEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE				ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA INFERIORE E SUPERIORE		INIZIATIVE DI SPERIMENTAZIONE	CORSI DI FORMAZIONE PER DOCENTI E FORMATORI
	Campagne informative promosse dalla Regione	Sportelli regionali o provinciali	Sportelli nei CFP	Moduli per disabili	Moduli per drop out	Colloqui consulenziali	Percorsi di formazione orientativa			
Toscana	X	X	X	X	X	X	X	X	Azipresco – Azioni integrate per la prevenzione della dispersione scolastica (Massa) Promuovere l'identità A. Azimut Ancora Imparare a scegliere bene (Circondario Empolese) Progetto SPI@LEARN Integra-azione Tom Cruis Mercurio 3 (Perugia)	X
Umbria	X	X	X	X	X	X	X	X	Progetto "orientarsi per scegliere" e "Fare attivamente" (Assoli Piceno) Progetto "integrazione dei servizi finalizzato alla prevenzione del fenomeno dell'abbandono e rimozione della dispersione scolastico/formativa" (Macerata) "piano di comunicazione" Laboratori protetti pratico operativi Progetto On off (Napoli)	
Marche	X	X	X	X	X	X	X	X		
Abruzzo	X							X		
Molise	X	X						X		
Campania	X					X		X		
Puglia	X					X		X		
Calabria	X					X		X		
Sardegna			X					X		

Compendio di dottrina sociale della Chiesa. Una sintesi

MARIO TOSO¹

Il Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace ha preparato un atteso e significativo *Compendio di dottrina sociale della Chiesa*². Dodici capitoli sintetizzano un prezioso patrimonio di teoria e di prassi, aggiornandolo e organizzandolo attorno a temi nodali. La Chiesa, nello spirito del Grande Giubileo del 2000, intende offrirlo al mondo quale indispensabile risorsa formativa e progettuale per la costruzione di una nuova civiltà, allorché all'alba di un nuovo millennio sono sul tappeto questioni cruciali perché c'è bisogno di un *nuovo umanesimo*³.

Ma la pubblicazione risponde anche ad altre esigenze. Da anni, dopo un periodo di polemiche e di più o meno velate contestazioni anche all'interno della Chiesa – si pensi alle posizioni del teologo Marie-Dominique Chenu, per il quale la dottrina sociale preconiliare tendeva ad assumere la forma di un'ideologia, e a quelle di una certa teologia della liberazione, di cui alcuni teorizzatori accusavano la dottrina sociale di occultare la vitalità e la forza rivoluzionaria del Vangelo – e dopo anche un certo oblio da parte delle organizzazioni ed associazioni ecclesiali, si sentiva il bisogno di riflettere su un'espressione importante del ministero della Chiesa e della sua testimonianza, per precisarne meglio i contorni e la figura complessiva⁴. Giovanni Paolo II,

¹ Magnifico Rettore dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² PONTIFICIO CONSIGLIO DELLA GIUSTIZIA E DELLA PACE, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004.

³ Non a caso il *Compendio* ha un'Introduzione intitolata "Un umanesimo integrale e solidale".

⁴ Per questi aspetti ci permettiamo di rinviare a M. Toso, *Dottrina sociale oggi*, SEI, Torino 1996; Id., *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, LAS, Roma 2000; Id., *Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale della Chiesa e dintorni*, LAS,

mentre contribuiva a rilanciarla, ha ascrivito la dottrina sociale all'ambito della teologia morale. Sappiamo che prima era assegnata prevalentemente all'area filosofica. Le *res novae* di oggi e, soprattutto, il desiderio dello stesso pontefice di preparare per il Grande Giubileo una sintesi aggiornata hanno indotto il Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace ad intraprendere un'impresa non facile – data la vastità della materia e la molteplicità delle competenze coinvolte – che è ormai giunta al traguardo.

Ne presentiamo, per comodità del lettore, le linee essenziali, non certo per distogliere dalla lettura diretta del testo, quanto piuttosto con la speranza che esso venga approfondito, tradotto in itinerari educativi e opportunamente divulgato.

1. IL PERCHÉ TEOLOGICO DI UN “COMPENDIO”, IL SUO SIGNIFICATO CULTURALE, I DESTINATARI

Inoltrandosi in un nuovo millennio, la Chiesa, popolo pellegrinante, continua ad interpellare tutti i popoli e le nazioni – come afferma il nuovo documento – “perché solo nel nome di Cristo è data all'uomo la salvezza” (cfr. n. 1). Tenendo lo sguardo fisso sul suo Salvatore, che dona una salvezza integrale, riconosce in particolare di dover servire ogni persona e contribuire all'edificazione dell'umana società anche con il proprio insegnamento o dottrina sociale (= DS).

Ne propone, allora, una sintesi complessiva, sistematica (cfr. n. 8) e aggiornata.

Siamo immersi in un contesto contrassegnato da grandi sfide: la verità stessa dell'essere-uomo, da cercare e da proporre in un mondo culturale dominato da scetticismo circa le capacità conoscitive della persona; la comprensione e la gestione del *pluralismo* e delle *differenze* a tutti i livelli; la *globalizzazione*, realtà ambivalente e avente una dimensione più che economica, ossia sociale, culturale e religiosa (cfr. n. 16). Qui la proposta della Chiesa intende indicare la prospettiva di un *umanesimo all'altezza delle aspirazioni più genuine degli uomini e delle donne, nonché del disegno d'amore di Dio sulla storia* (cfr. n. 19). Si tratta di un *umanesimo integrale, solidale, aperto alla Trascendenza*, che presuppone un'antropologia ad impronta *trinitaria* e sollecita l'attuazione della *civiltà dell'amore*⁵.

I *principi di riflessione, i criteri di giudizio e le direttive d'azione*, che so-

Roma 2002, 2ª edizione. In questi tre volumi non solo si cerca di fare il punto sulla natura della dottrina o insegnamento sociale della Chiesa, ma si indicano per tempo anche possibili vie di aggiornamento dei suoi contenuti con riferimento alle *res novae*. Un testo che, invece, cerca di precisare con più sistematicità la natura della dottrina sociale è quello di G. BEDOGNI, *La dottrina sociale nella formazione del cristiano adulto*, Agrilavoro, Roma 2000.

⁵ Quale filo d'oro conduttore, attraversa ed unifica tutta la materia l'idea della provenienza del creato dalla *comunità d'amore* che è Dio. Pertanto, nella persona - uomo e donna - vi è una costitutiva vocazione all'amore. L'umanità raggiunge il suo compimento in Dio, se vive immersa nell'amore trinitario ed anima con esso tutti gli ambiti della sua esistenza (cfr. nn. 4-6).

stanziano la sintesi aggiornata di DS, ne articolano l'antropologia in termini d'*ideale storico concreto* relativamente ai vari ambiti del sociale, in vista del discernimento pastorale e della progettualità. Le linee direttrici sono da realizzare con un metodo comunionale – ossia tramite la comunione delle componenti ecclesiali con Gesù Cristo e tra di loro –, in dialogo con i fratelli di altre Chiese e Comunità ecclesiali, coi seguaci di altre religioni, con tutti gli uomini e donne di buona volontà (cfr. n. 12).

I primi *destinatari* del documento sono i vescovi (cfr. n. 11) e, con loro, i sacerdoti, i religiosi e le religiose, i fedeli laici, presi singolarmente. Tuttavia, più concretamente, destinatari e centri diffusivi di DS sono le *comunità ecclesiali*, quali *soggetti collettivi* che unificano più componenti. Convocate dal messaggio del Risorto e radunate attorno a Lui nello Spirito Santo (cfr. *Mt* 18,20; 28,19-20; *Lc* 24,46-49) celebrano e testimoniano la Sua salvezza integrale. Divengono, così, fermento di redenzione e di trasformazione dei rapporti sociali (cfr. n. 52) in tutti i continenti, generando ed educando persone che, inserite da Cristo nella comunione della Trinità, hanno come legge di vita il *comandamento dell'amore reciproco* (cfr. nn. 30-33).

Cristo, il nuovo Adamo, dev'essere proclamato e testimoniato in mezzo alle vicende della vita come *centro e fine* dell'uomo e della storia. Egli è l'alfa e l'omega, la *cifra interpretativa* della condizione umana, in ogni suo aspetto di umiliazione e di riscatto. È il seme gettato da Dio nella terra, perché morendo porti molto frutto e apra l'umanità alla speranza che non delude, alimentando la prospettiva terrena ed escatologica dei *cieli nuovi* e della *terra nuova* (cfr. n. 56).

Grazie a Lui, al suo Spirito e alla Chiesa da Lui fondata, ogni uomo può meglio farsi carico degli aneliti e delle attese dei propri fratelli, specie dei più poveri, e intonare il *Magnificat* di Maria, madre del Redentore (cfr. n. 59).

2. LA DOTTRINA SOCIALE NASCE DAL CUORE DEL MISTERO DELLA SALVEZZA E SI SVILUPPA NEL TEMPO COME UN PATRIMONIO CHE SI AGGIORNA INCESSANTEMENTE

Nella sintesi aggiornata della DS vengono evidenziate più che mai - rispetto al passato e dopo la sua ascrizione all'ambito della teologia morale, quale conseguenza del suo derivare dal cuore dell'evento salvifico - oltre che la sua dimensione ecclesiologica (cfr. nn. 49-71), quella *crisologica* (cfr. nn. 38-44) e la radicazione *biblico-patristica*⁶.

L'umanità nuova, donata e manifestata da Dio in Gesù Cristo, grazie all'impegno d'evangelizzazione e di promozione umana della Chiesa, germina e si sviluppa nel grembo della storia. Il Vangelo feconda le culture delle varie epoche e fa fiorire tradizioni di pensiero ed esperienze di vita secondo molteplici modalità e direttrici: nella società civile, nel diritto, nell'arte, nella poli-

⁶ La radicazione biblico-patristica è particolarmente evidente nei capitoli relativi al lavoro, alla vita economica, alla comunità politica, alla comunità internazionale, alla salvaguardia dell'ambiente, alla promozione della pace.

tica, nell'educazione, nell'*ethos* dei popoli. Si accumula così un ricco tesoro, a cui le nuove generazioni possono riferirsi per capire non solo le loro radici ma le stesse *res novae*, per meglio modellarle secondo le esigenze di un umanesimo aperto alla Trascendenza.

Ponendosi proprio all'interno dell'ampio contesto del rapporto tra cristianesimo e storia, la DS è da considerare come espressione dell'opera di inculturazione dell'Umanità nuova specificamente nel *sociale*. Più precisamente, la DS nasce dall'incontro, sempre nuovo, tra l'annuncio-testimonianza del messaggio evangelico e la storia umana (cfr. n. 67).

Promulgata dal magistero, sperimentata in vari contesti, ma avente le sue scaturigini, inesauribili e perenni, proprio nel mistero della salvezza, si rinnova continuamente, conservando e riattualizzando l'essenza permanente ed originaria che la costituisce. È questo il segreto della sua giovinezza e della sua perenne profeticità. Grazie agli approfondimenti e alla sua sperimentazione nelle varie epoche storiche e nelle diverse culture, esplicita ed accresce progressivamente quell'*umanesimo universale e concreto* al cui sviluppo concorrono tutti i popoli che si lasciano fermentare dai valori del cristianesimo.

3. ANTROPOLOGIA E DIRITTI

Dopo un *excursus* storico sulle varie encicliche – dalla *Rerum novarum* (1891) alla *Centesimus annus* (1991) (cfr. nn. 87-104, capitolo II) –, il documento esordisce tratteggiando i contenuti della DS riguardanti *La persona umana e i suoi diritti* (capitolo III), perché è la verità intera sulla persona che ne costituisce il *midollo*. In un ambiente culturale in cui, come già detto, lo scetticismo pregiudica la verità sull'uomo, svuotando dall'interno il valore delle pur numerose dichiarazioni dei diritti, la Chiesa pone al centro del suo impegno pastorale l'annuncio del loro *fondamento* cristiano e la *denuncia* delle loro violazioni, nonché la collaborazione ecumenica, il dialogo con le altre religioni, gli opportuni contatti con gli organismi, governativi e non governativi a livello nazionale e internazionale.

Il destino dei diritti dipende dall'*identità* del loro titolare. Il loro futuro non è garantito dalla semplice coscienza storica, che si mostra ambivalente. Esiste, infatti, distanza tra "lettera" e "spirito" dei diritti dell'uomo (cfr. n. 158), ai quali spesso viene tributato un rispetto puramente formale. Diventa, allora, decisivo scandagliare il rapporto tra antropologia e diritti. Ciò permette di cogliere sia le radici più profonde dei diritti sia il loro significato e, pertanto, le ragioni della loro fondazione razionale e il criterio sulla cui base è possibile giudicare la loro valenza etica e civile, distinguendoli dagli pseudodiritti (il diritto all'aborto, all'eutanasia, ecc.).

L'uomo, soggetto di diritti, è essere personale la cui essenza ed esistenza sono costitutivamente relazionate a Dio, sicché può essere definito *capax Dei* (cfr. n. 109). Creato per la relazione con Dio, si realizza mediante essa. Tale apertura alla Trascendenza attraversa dall'interno la stessa dimensione socia-

le della persona (trascendenza orizzontale) (cfr. n. 130), uomo e donna, aventi uguale dignità (cfr. n. 111), non solo perché ognuno di essi è *imago Dei*, ma anche perché è lo stesso dinamismo di reciprocità che anima il *noi* della coppia (cfr. nn. 110-113).

In quanto immagine di Dio, partecipe della sapienza e della bontà del Creatore, l'uomo aspira alla verità e al bene. La *legge naturale* infusa in lui, essere intelligente, lo mette in grado di distinguere tra ciò che deve compiere e ciò che deve evitare. È legge naturale, perché la ragione che la promulga è propria dell'essere umano. È legge universale, perché si estende a tutti gli uomini in quanto dotati di ragione. Indica norme prime ed essenziali che regolano la vita morale. Esprime la *dignità* della persona ed è base dei diritti e dei doveri fondamentali. Nella diversità delle culture, impone principi comuni, immutabili, non cancellabili dalla malvagità umana (cfr. n. 141). I suoi precetti tuttavia, specie a causa del peccato (cfr. n. 115), non sono percepiti con chiarezza ed immediatezza. È necessaria, allora, la rivelazione e la grazia redentrice e risanatrice, aventi il loro apice in Gesù Cristo⁷, nel quale il mistero dell'uomo è svelato interamente (cfr. n. 121).

La persona è soggetto di diritti e doveri, dei propri atti morali nell'unità d'anima e corpo. In lei, la libertà compie atti moralmente buoni, costruttivi della persona e della società, quando obbedisce alla *verità* e non pretende di essere creatrice e padrona assoluta di quest'ultima e delle norme etiche (cfr. n. 138). Un corretto esercizio della libertà, in definitiva, implica il riferimento alla legge morale naturale, senza la quale è difficile convivere pacificamente e collaborare con i propri simili.

I diritti umani, hanno la loro radice in una dignità che appartiene indistintamente ad ogni essere umano e, pertanto, sono *universali*. Sono anche *inviolabili, inalienabili, indivisibili* (cfr. nn. 153-154), vanno cioè tutelati nel loro insieme, oltre che promossi coi rispettivi doveri (cfr. n. 156), pena l'impovertimento della "sostanza" intera della persona. Fonte e sintesi dei diritti umani è il *diritto alla libertà religiosa* (cfr. n. 155).

Il campo dei diritti umani si allarga ai diritti della famiglia, dei popoli, delle nazioni. Esiste, cioè, una *dimensione collettiva e comunitaria* dei diritti, oggi sovente disattesa (cfr. n. 157), anche nella recente *Carta dei diritti* dell'Unione Europea.

4. UNA GRAMMATICA COMUNE

Con riferimento alla vita sociale, articolazione particolare della verità intera sull'uomo sono i *principi permanenti* del magistero (cfr. cap. IV), veri e

⁷ "La realtà nuova che Gesù Cristo dona non s'innesta nella natura umana, non le si aggiunge dall'esterno: è invece – spiega il *Compendio* – quella realtà di comunione con il Dio trinitario verso la quale gli uomini sono da sempre orientati nel profondo del loro essere, grazie alla loro creaturale similitudine con Dio; ma si tratta anche di una realtà che essi non possono raggiungere con le loro sole forze" (n. 122).

propri cardini della convivenza umana. Anch'essi sono universali e permanenti (cfr. n. 161).

L'approfondimento teorico e l'attuazione pratica anche di uno solo di essi fanno emergere l'*unitarietà*, la *reciprocità* e la *complementarità* che li lega tra loro (cfr. n. 162). Ben più di un patrimonio di riflessione, hanno una *valenza progettuale*, che prospetta le vie del possibile miglioramento della vita sociale (cfr. n. 163).

La *dignità*, l'*unità* e l'*uguaglianza* di tutte le persone è fondamento di ogni principio o contenuto della DS. Indissociabile dalla dignità, dall'unità e dall'uguaglianza di tutte le persone è il *principio del bene comune* (cfr. nn. 164-170), il quale implica il *principio della destinazione universale dei beni* (cfr. nn. 171-184). Sono pure inscindibili sia il *principio della sussidiarietà* (cfr. nn. 185-188), cui è connesso il *principio della partecipazione* (cfr. nn. 189-191), sia il *principio della solidarietà* (cfr. nn. 192-196).

Tutti questi principi hanno una *connotazione storica*. Ciò prevede il loro permanente aggiornamento, davanti all'incalzare degli eventi: globalizzazione, scoperte scientifiche e tecnologiche, continua diversificazione delle forme di produzione e di proprietà in un'epoca di finanziarizzazione dell'economia, le stesse esperienze negative dell'organizzazione assistenzialistica della solidarietà pubblica. L'attualizzazione di questi principi – non si dimentichi che non si tratta di entità astratte, bensì di strutture d'essere del tessuto sociale – deve anzitutto tenere conto del fatto che la persona non può trovare il proprio compimento solo in se stessa, a prescindere cioè dal suo essere *con* e *per* gli altri, dal suo essere *con* e *per* Dio.

La mera convivenza in termini di contiguità, ai vari livelli della vita sociale e relazionale, si rivela insufficiente. Occorre una ricerca senza posa, in forma pratica e non solo ideale, del *bene umano*, ossia del senso e della verità rintracciabili nelle varie forme di vita sociale, con un'inevitabile apertura alla Trascendenza. E ciò, mediante cooperazione solidale da parte di tutti, singoli e gruppi, perché tutti siamo responsabili di tutti. La solidarietà nel bene umano implica una particolare dedizione nella *cura dei più poveri*, ai quali debbono essere resi accessibili i beni necessari, affinché possano anch'essi contribuire alla promozione di un mondo più umano ed umanizzatore.

In questa grande opera di solidarietà universale, per la DS svolgono una funzione imprescindibile i *valori*, altrettanto universali, della *verità* (cfr. n. 198), della *libertà* (cfr. n. 199-200), della *giustizia* (cfr. nn. 201-203) e dell'*amore* (cfr. n. 203). Assieme ai principi enumerati sopra, presiedono alla costruzione di una società a misura d'uomo. Inerenti alla dignità umana, evidenziano in forma sintetica le dimensioni gnoseologiche, antropologiche ed etiche di quel bene che i principi-base si prefiggono di conseguire, offrendosi come punti di riferimento per la strutturazione e la conduzione ordinata della vita sociale (cfr. n. 197).

Tali valori trovano nella *carità* una forma interiore e propulsiva *superiore*, che li indirizza verso una perfezione il più possibile commisurata alla dignità umana e divina delle persone (cfr. nn. 204-208).

5. LA FAMIGLIA, PRIMA E VITALE CELLULA DELLA SOCIETÀ

La *seconda parte* della sintesi aggiornata della DS è più voluminosa e include i capitoli relativi alla *famiglia*, al *lavoro*, alla *vita economica*, alla *comunità politica*, alla *comunità internazionale*, alla *salvaguardia dell'ambiente* e alla *promozione della pace*.

Il capitolo sulla *famiglia* (cap. V) la presenta come *prima società naturale* (cfr. nn. 209-214), entro un quadro culturale di stampo personalista. Si tratta di una scelta fatta a ragion veduta, considerando il fatto che oggi, in non poche nuove legislazioni, la famiglia non è più riconosciuta secondo la sua identità di società naturale fondata sul matrimonio, bensì secondo prospettive privatistiche e soggettivistiche.

Ben al contrario, la famiglia ha il suo fondamento nella libera volontà dei coniugi di unirsi in matrimonio (cfr. n. 215). Tale volontà implica, però, il rispetto dei significati e dei valori propri di quest'istituto, che non deriva solo dall'uomo ma anche da Dio. L'istituto del matrimonio non è semplice creazione dovuta a convenzioni o a imposizioni legislative. Dotato di proprie caratteristiche, originarie e permanenti, nonostante i numerosi mutamenti verificatisi nei secoli all'interno delle varie culture, possiede una dignità che non può essere misconosciuta o manipolata dalla società e dagli Stati (cfr. n. 216). Questi hanno, piuttosto, il compito di riconoscerla, tutelarla e promuoverla.

La famiglia, *comunione d'amore e di vita*⁸, radicata nel patto d'amore del matrimonio, è *risorsa sociale* molto più feconda delle "unioni di fatto". Queste ultime, sebbene cresciute di numero, sono instabili per loro intrinseca costituzione e pertanto non sono in grado di assumere tutti quegli impegni che ne renderebbero meno precaria l'esistenza e più efficace la funzione sociale. "L'eventuale equiparazione legislativa tra la famiglia e le 'unioni di fatto' si tradurrebbe in un discredito del modello di famiglia, che non si può realizzare in una precaria relazione tra persone, ma solo in un'unione permanente originata da un matrimonio, ovvero dal patto tra un uomo e una donna, fondato su una reciproca e libera scelta che implica la piena comunione coniugale orientata verso la procreazione" (n. 227).

Poiché è innegabile e irrinunciabile la valenza sociale della *stabilità* e dell'*indissolubilità* dell'unione matrimoniale, queste non devono essere affidate esclusivamente all'intenzione e all'impegno delle singole persone coinvolte. La responsabilità della tutela e della promozione della famiglia, quale *fonda-*

⁸ "La famiglia si propone come spazio di quella comunione, tanto necessaria in una società sempre più individualistica, nel quale far crescere un'autentica comunità di persone grazie all'incessante dinamismo dell'amore, che è la dimensione fondamentale dell'esperienza umana e che trova proprio nella famiglia un luogo privilegiato per manifestarsi. [...] Grazie all'amore, realtà essenziale per definire il matrimonio e la famiglia, ogni persona, uomo e donna, è riconosciuta, accolta e rispettata nella sua dignità. Dall'amore nascono rapporti vissuti all'insegna della gratuità, la quale "rispettando e favorendo in tutti e in ciascuno la dignità personale come unico titolo di valore, diventa accoglienza cordiale, incontro e dialogo, disponibilità disinteressata, servizio generoso, solidarietà profonda" (n. 221).

mentale istituzione naturale, proprio in considerazione dei suoi vitali e imprescindibili aspetti pubblici, compete anche alle società. La necessità di conferire un carattere *istituzionale* ai matrimoni, fondandoli su un atto pubblico socialmente e giuridicamente riconosciuto, deriva, oltre che da un impulso all'amore, da basilari esigenze di convivenza sociale (cfr. n. 225).

Come ha mostrato l'esperienza, l'introduzione del divorzio nelle legislazioni civili ha finito per alimentare una visione relativistica del legame coniugale, provocando l'indebolimento del suo nucleo relazionale.

Poiché la solidità del nucleo familiare è una risorsa determinante per la qualità della convivenza sociale, la comunità civile non può restare indifferente di fronte alle tendenze disgregatrici che minano alla base i suoi stessi pilastri portanti. Se una legislazione può tollerare, in situazione di cultura pluralistica, comportamenti moralmente inaccettabili, e disciplinare, in situazioni complesse, i rapporti tra le persone in modo da evitare effetti socialmente dannosi e controproducenti, tuttavia tale tolleranza e tale disciplina non devono mai indebolire il riconoscimento del matrimonio monogamico indissolubile, inducendo l'opinione pubblica a sottovalutarne l'importanza istituzionale (cfr. n. 229).

Una problematica collegata alle unioni di fatto è quella relativa alla richiesta di riconoscimento giuridico delle *unioni omosessuali*⁹. Il rispetto della dignità e dei loro diritti fondamentali delle persone omosessuali non comporta la legittimazione di comportamenti non conformi alla legge morale né, tanto meno, il riconoscimento di un diritto al matrimonio tra persone dello stesso sesso, con la conseguente equiparazione della loro unione alla famiglia (cfr. n. 228). Mettendo l'unione omosessuale su un piano giuridico analogo a quello del matrimonio o della famiglia, lo Stato agisce arbitrariamente ed entra in contraddizione con i propri doveri.

Soltanto la famiglia fondata sul matrimonio può offrire un insostituibile contributo in riferimento alla persona e alla società. È in questa culla della vita e dell'amore che l'uomo nasce e cresce. Qui egli è riconosciuto e responsabilizzato nella sua integralità. In essa fa l'apprendistato della solidarietà ed è al centro dell'attenzione in *quanto fine e mai come mezzo*. Proprio per questo, la famiglia è per la società la migliore garanzia contro ogni deriva di tipo individualistico e collettivistico; è precondizione della robustezza morale dei popoli. Luogo in cui la vita, dono di Dio, è adeguatamente accolta e protetta

⁹ "Un problema particolare collegato alle unioni di fatto è – precisa il *Compendio* – quello riguardante la richiesta di riconoscimento giuridico delle unioni omosessuali, sempre più oggetto di pubblico dibattito. Soltanto un'antropologia rispondente alla piena verità dell'uomo può dare una risposta appropriata al problema, che presenta diversi aspetti sia sul piano sociale che ecclesiale. Alla luce di tale antropologia si rivela "quanto sia incongrua la pretesa di attribuire una realtà 'coniugale' all'unione tra persone dello stesso sesso. Vi si oppone, innanzitutto, l'oggettiva impossibilità di far fruttificare il connubio mediante la trasmissione della vita, secondo il progetto inscritto da Dio nella stessa struttura dell'essere umano. È di ostacolo, inoltre, l'assenza dei presupposti per quella complementarità interpersonale che il Creatore ha voluto, tanto sul piano fisico-biologico quanto su quello eminentemente psicologico, tra il maschio e la femmina" (n. 228).

contro i molteplici attacchi a cui è esposta, diventa determinante ed insostituibile contro il diffondersi di una civiltà della morte, assumendo il valore di una vera e coraggiosa profezia (cfr. n. 231).

Società prioritaria rispetto allo Stato, la famiglia è dotata di diritti e di doveri propri, che impongono alla comunità politica di regolare il proprio intervento secondo il principio di sussidiarietà. In quest'ottica, i genitori sono i primi educatori dei propri figli. Sono tuttavia chiamati ad esercitare la loro opera educativa in stretta collaborazione con organismi civili e religiosi. Il diritto-dovere dei genitori all'educazione della prole è indubabilmente originario, primario, inalienabile. In forza di ciò, essi hanno il *diritto di scegliere gli strumenti formativi* rispondenti alle proprie convinzioni e di cercare i mezzi che possono aiutarli nel loro compito anche nell'ambito spirituale e religioso. Hanno anche il diritto di fondare e sostenere istituzioni educative. Le autorità devono far sì che i pubblici sussidi siano stanziati in maniera che i genitori siano veramente liberi nell'esercizio di questo diritto, senza andare incontro ad oneri ingiusti, e cioè a sostenere, direttamente o indirettamente, spese supplementari, che impediscono o limitano tale esercizio. È da considerarsi un'ingiustizia il rifiuto di sostegno economico pubblico alle scuole non statali che ne abbiano necessità e rendano un servizio alla società civile. Quando lo Stato rivendica a sé il monopolio scolastico, oltrepassa i suoi diritti e offende la giustizia. Non può, senza commettere un'ingiustizia, semplicemente tollerare le scuole cosiddette private, perché rendono un servizio pubblico e, di conseguenza, hanno il diritto di essere aiutate economicamente (cfr. nn. 240-241).

Quanto detto induce a guardare con più attenzione a quella *soggettività* sociale della famiglia che gli Stati totalitari ed assistenzialistici hanno compressa e sottovalutata. La famiglia, in quanto istituzione sociale naturale, è dotata di un'*innata soggettività* a livello civile, economico, politico e religioso. Di questa soggettività le stesse famiglie devono prendere maggiore coscienza, rafforzando l'*associazionismo* e la loro *partecipazione* alla vita sociale e politica, sul piano nazionale e mondiale (cfr. nn. 246-252).

6. DAL LAVORO AI LAVORI

Il lavoro (capitolo VI), anche in una società globalizzata, appare *chiave essenziale* della questione sociale contemporanea, in quanto condiziona non solo lo sviluppo economico, ma anche la crescita culturale e morale delle persone, delle famiglie, della società e dell'intero genere umano. Quale dimensione fondamentale dell'esistenza il lavoro, *actus personae*, contribuisce sia alla crescita umana sia alla trasformazione della realtà nei suoi molteplici aspetti, da quelli materiali, biologici, ambientali a quelli economici e culturali.

Il lavoro ha per sé priorità intrinseca rispetto al capitale inteso in senso ampio. È un *bene* per l'uomo, ma oggi è rarefatto e frammentato in ragione di più cause: l'applicazione incontrollata delle innovazioni tecnologiche, la sua strumentalizzazione rispetto ai beni economico-finanziari, una globalizzazione non retta da giustizia sociale.

Il lavoro, *bene di tutti*, deve essere disponibile per tutti coloro che ne sono capaci, compresi i giovani, i lavoratori meno specializzati, i disabili, le donne e gli immigrati. La *piena occupazione* è obiettivo doveroso per ogni ordinamento economico orientato alla giustizia e al bene comune. Una società in cui il diritto al lavoro sia vanificato o sistematicamente negato e in cui le misure di politica economica non consentano ai lavoratori di raggiungere livelli soddisfacenti di occupazione, non può conseguire né la propria legittimazione etica né la pace sociale. Un ruolo importante e, dunque, una responsabilità specifica e grave appartengono in questo ambito al *datore di lavoro indiretto*, ossia a quei soggetti – persone o istituzioni di vario tipo – che sono in grado di orientare la politica del lavoro e dell'economia, a livello nazionale o internazionale (cfr. nn. 287-288).

I problemi dell'occupazione chiamano in causa, in modo particolare, le responsabilità dello Stato, al quale compete il dovere di promuovere *politiche attive del lavoro*, cioè tali da favorire la creazione di opportunità lavorative all'interno del territorio nazionale. Il dovere dello Stato non consiste tanto nell'assicurare direttamente il diritto al lavoro di tutti i cittadini, irreggimentando l'intera vita economica e mortificando la libera iniziativa dei singoli, quanto piuttosto nell'assecondare l'attività delle imprese, stimolandola ove essa risulti insufficiente o sostenendola nei momenti di crisi (cfr. n. 291).

Di fronte alle dimensioni planetarie assunte rapidamente dalle relazioni economico-finanziarie e dal mercato del lavoro, è anche necessario promuovere un'efficace *collaborazione internazionale tra gli Stati* a livello nazionale ed internazionale, mediante trattati, accordi e piani di azione comuni che salvaguardino il diritto al lavoro anche nelle fasi più critiche del ciclo economico. Importanti compiti in questa direzione spettano alle Organizzazioni internazionali e a quelle sindacali. Collegandosi nelle forme più opportune, esse si devono impegnare, prima di tutto, a tessere una trama sempre più fitta di disposizioni giuridiche che proteggano il lavoro degli uomini, delle donne, dei giovani e assicurino loro una conveniente remunerazione (cfr. n. 292).

“Per la promozione del diritto al lavoro, è importante, oggi come ai tempi della *Rerum novarum*, che vi sia un *libero processo di auto-organizzazione della società*. Significative testimonianze ed esempi di auto-organizzazione si possono rintracciare nelle numerose iniziative, imprenditoriali e sociali, caratterizzate da forme di partecipazione, di cooperazione e di autogestione, che rivelano la funzione di energie solidali. Esse si offrono al mercato come un variegato settore di attività lavorative che si distinguono per un'attenzione particolare nei confronti della componente relazionale dei beni prodotti e dei servizi erogati in molteplici ambiti: istruzione, tutela della salute, servizi sociali di base, cultura. Le iniziative del cosiddetto 'terzo settore' costituiscono un'opportunità sempre più rilevante di sviluppo del lavoro e dell'economia” (n. 293).

La sempre più diffusa necessità di cambiare varie volte impiego, nell'arco della vita, impone al *sistema scolastico ed educativo* di favorire la disponibilità ad un *aggiornamento permanente*. I giovani devono apprendere ad agire auto-

nomamente, diventare capaci di assumersi responsabilmente il compito di affrontare con competenze adeguate i rischi legati ad un contesto economico mobile e spesso imprevedibile nei suoi scenari evolutivi. È altrettanto indispensabile l'offerta di opportune occasioni formative agli adulti in cerca di riqualificazione e ai disoccupati. Più in generale, il percorso lavorativo delle persone deve trovare nuove forme concrete di sostegno, a cominciare proprio dal sistema formativo, così che sia meno difficile al mondo del lavoro attraversare fasi di cambiamento, di incertezza, di precarietà (cfr. n. 290).

Nel mondo attuale, in cui si aggrava lo squilibrio fra Paesi ricchi e Paesi poveri e in cui lo sviluppo delle comunicazioni riduce rapidamente le distanze, crescono le migrazioni di persone in cerca di migliori condizioni di vita, provenienti dalle zone meno favorite della terra: il loro arrivo nei Paesi sviluppati è percepito come una minaccia per gli elevati livelli di benessere raggiunti grazie a decenni di crescita economica. Gli immigrati, tuttavia, nella maggioranza dei casi, rispondono ad una domanda di lavoro che altrimenti resterebbe insoddisfatta, in settori e in territori nei quali la manodopera locale è insufficiente o non disposta a fornire il proprio contributo lavorativo. L'immigrazione può essere, dunque, una risorsa, anziché un ostacolo per lo sviluppo. Le istituzioni dei Paesi ospiti devono vigilare accuratamente affinché non si diffonda la tentazione di sfruttare la manodopera straniera, privandola dei diritti garantiti ai lavoratori nazionali, che devono essere assicurati a tutti senza discriminazioni. La regolamentazione dei flussi migratori secondo criteri di equità e di equilibrio è una delle condizioni indispensabili per ottenere che gli inserimenti avvengano con le garanzie richieste dalla dignità della persona umana. Gli immigrati devono essere accolti in quanto persone e aiutati, insieme alle loro famiglie, ad integrarsi nella vita sociale. In tale prospettiva va rispettato e promosso il diritto al ricongiungimento familiare. Nello stesso tempo, per quanto è possibile, vanno favorite tutte quelle condizioni che consentono accresciute possibilità di lavoro nelle proprie zone di origine (cfr. nn. 297-298).

Il contesto socio-economico odierno, caratterizzato da processi di globalizzazione economico-finanziaria sempre più rapidi, spinge i *sindacati* a rinnovarsi. Il superamento graduale del modello organizzativo basato sul lavoro salariato nella grande impresa rende opportuno un aggiornamento delle norme e dei sistemi di sicurezza sociale mediante i quali i lavoratori sono stati sinora tutelati, fatti salvi i loro fondamentali diritti. I sindacati sono chiamati oggi ad agire in forme nuove, ampliando il raggio della propria azione di solidarietà, in modo che, oltre alle categorie lavorative tradizionali, siano tutelati anche i lavoratori con contratti atipici o a tempo determinato, quelli il cui impiego è messo in pericolo dalle fusioni di imprese; i disoccupati, gli immigrati, i lavoratori stagionali, coloro che per mancanza di aggiornamento professionale sono stati espulsi dal mercato e non vi possono rientrare senza adeguata riqualificazione. Perseguendo nuove forme di solidarietà, le associazioni dei lavoratori devono orientarsi verso l'assunzione di maggiori responsabilità non soltanto in relazione ai tradizionali meccanismi della redistribuzione, ma anche nei confronti della produzione della ricchezza e della crea-

zione di condizioni sociali, politiche, e culturali che consentano a tutti coloro che possono e desiderano lavorare di esercitare il loro diritto al lavoro (cfr. n. 308).

7. LA VITA ECONOMICA IN EPOCA DI GLOBALIZZAZIONE

Il capitolo sulla *vita economica* (capitolo VII) è strutturato in modo da evidenziare – alla luce degli aspetti biblici e patristici (cfr. nn. 323-329) –: il cruciale rapporto tra etica ed economia; l'individuazione dei vari soggetti responsabili dell'efficienza strutturale e funzionale dell'intero sistema economico (il mercato, lo Stato, corpi sociali intermedi, l'iniziativa privata e l'impresa, i consumatori e i risparmiatori); il complesso fenomeno della globalizzazione economico-finanziaria.

Il rapporto tra morale ed economia è necessario e intrinseco, perché l'attività economica è attività umana. I fini particolari dell'agire umano, ivi compresi quelli dell'agire economico – produzione, distribuzione e consumo di beni e di servizi – devono convergere verso il fine ultimo dell'uomo. La morale non pregiudica l'autonomia dell'attività economica. Anzi, la comprende, la sorregge; ne consente una piena fioritura mentre la finalizza alla crescita umana. Il fine ultimo dell'economia, infatti, non sta nell'economia stessa, bensì nella sua destinazione umana e sociale (cfr. n. 331).

L'attuazione della dimensione morale dell'economia consente, pertanto, di interpretare come finalità inscindibili, anziché separate ed alternative, l'*efficienza economica* e la *promozione di uno sviluppo solidale dell'umanità* (cfr. n. 332). Secondo una visione morale corretta, *tutti hanno il diritto di partecipare alla vita economica* e il dovere di contribuire, secondo le proprie capacità e peculiarità, al progresso del proprio Paese e dell'intera famiglia umana. Se, in qualche misura, tutti sono responsabili di tutti, ognuno – singolo o popolo che sia – ha il dovere di impegnarsi per lo sviluppo economico di tutti: questo “è dovere di solidarietà e di giustizia, ma è anche la via migliore per far progredire l'intera umanità” (n. 333).

Ciò posto, una delle questioni prioritarie in economia è l'impiego delle risorse, cioè di tutti quei beni e servizi a cui i soggetti economici, produttori e consumatori privati e pubblici attribuiscono un valore per l'utilità ad essi inerente nel campo della produzione e del consumo. Si tratta di impiegare le risorse, che sono in natura quantitativamente scarse, nel modo più razionale possibile, seguendo la logica del *principio di economicità*. È su questo piano che deve esercitarsi la responsabilità e la capacità dei vari soggetti coinvolti in ciò che può essere chiamato “sistema economico”.

A questo riguardo, la sintesi aggiornata del Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace riconosce, sulle orme dell'enciclica *Centesimus annus*, un ruolo di rilievo al *libero mercato*, istituzione che la storia ha mostrato essere strumento efficace nel saper avviare e sostenere, nel lungo periodo, lo sviluppo economico. I meccanismi del libero mercato – quando sia effettivamente tale e cioè adeguatamente concorrenziale – offrono sicuri vantaggi sia per una

migliore utilizzazione delle risorse sia per l'agevolazione dello scambio dei prodotti; inoltre, consentono di conseguire importanti obiettivi di giustizia (cfr. n. 347).

D'altra parte, vanno tenuti presenti anche i *limiti*, perché il libero mercato è manifestamente *incapace* di soddisfare esigenze umane primarie per le quali c'è bisogno di beni relazionali, ossia beni che non sono né possono essere considerati merci e che non sono negoziabili secondo le regole dello scambio degli equivalenti o la logica del contratto, tipici del mercato. Ma, soprattutto, non va dimenticato che il mercato non può trovare in se stesso il principio della propria legittimazione. Spetta alla coscienza individuale e alla responsabilità pubblica stabilire l'*orientamento sia a livello economico che sociale*.

Entro questo quadro, l'utile individuale dell'operatore economico, sebbene legittimo, non può essere l'unico obiettivo. Accanto ad esso esiste l'obiettivo fondamentale e superiore dell'utilità sociale o del bene comune, ciò che non implica l'annientamento dell'efficienza (cfr. n. 348).

Non meno rilevante per l'efficienza del sistema economico è l'azione dello Stato e degli altri poteri pubblici: un'azione che deve conformarsi sia al principio di solidarietà che a quello di sussidiarietà, contemperandoli a seconda delle esigenze della società.

In vista della creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo economico e alla piena occupazione, i *compiti dello Stato*, oltre a intervenire in situazioni di monopolio che favoriscono solo pochi privilegiati, ha il compito di: a) svolgere *funzioni di supplenza* in situazioni eccezionali (cfr. n. 351); b) *definire un quadro giuridico* atto a regolare i rapporti economici (cfr. n. 352); c) *armonizzare le politiche economiche con quelle sociali*, di modo che si potenzino reciprocamente (cfr. *ib.*); d) *definire e orientare la direzione dello sviluppo economico*, intervenendo anche in modo diretto, specie nei casi in cui il mercato non riesca a ottenere i risultati di efficienza desiderati e quando si tratta di tradurre in atto il principio redistributivo (cfr. n. 353). Il mercato, infatti, non appare in grado, facendo leva soltanto sui propri meccanismi, di garantire una distribuzione equa dei beni e dei servizi essenziali alla crescita umana dei cittadini: istruzione, tutela della salute, assistenza e sicurezza sociale; e) elaborare una *politica economica* che favorisca la partecipazione di tutti alle attività produttive (cfr. n. 354); f) svolgere un'*azione pubblica* – intesa sia come intervento diretto sia come sostegno allo sviluppo economico –, raccordata all'azione privata, in modo da potenziare quest'ultima (cfr. n. 354); g) *organizzare una finanza pubblica* equa, efficiente, efficace, ossia capace di favorire la crescita dell'occupazione, di sostenere le attività imprenditoriali e le iniziative senza scopo di lucro, di essere strumento di solidarietà, accrescendo la credibilità dello Stato quale garante dei sistemi di previdenza e di protezione sociale, destinati in particolare a proteggere i più deboli (cfr. n. 355).

Uno spazio specifico nei confronti dell'efficienza del sistema economico lo hanno anche i *corpi intermedi* della società civile, specie integrando la produzione di beni e di servizi che il mercato e lo Stato non hanno la capacità di offrire (cfr. nn. 356-357). Le organizzazioni private senza scopo di lucro, che

coniugano armonicamente efficienza produttiva e solidarietà, danno vita ad un'*economia civile* che, affiancandosi, complementano l'economia di mercato, diventando fattore di competizione e di emulazione, oltre che *humus* da cui trarre preziose energie. Lo Stato è chiamato a rispettare la natura di queste organizzazioni e a valorizzarne le caratteristiche entro un quadro in cui si attui un'autentica sussidiarietà.

Nell'ambito del sistema economico, un ruolo centrale spetta alle *iniziative* e alle *imprese private*. Oggi sono chiamate alla produzione di beni e di servizi utili e ad attuare il loro *servizio sociale* in vista del bene comune, all'interno di uno scenario segnato da rapide e profonde trasformazioni del mondo lavorativo, dall'accelerazione delle comunicazioni, dal deterioramento ambientale, dalla finanziarizzazione dell'economia. Tutto ciò obbliga in particolare gli imprenditori e i dirigenti d'azienda ad assumere nuove e maggiori responsabilità. Se dovranno riconoscere al profitto una giusta funzione, come indicatore del buon andamento economico delle loro aziende (cfr. n. 340), dovranno anche mettere in conto che non sempre esso può segnalare che l'azienda rispetta i diritti dei lavoratori, serve adeguatamente la società e rispetta l'ambiente.

I lavoratori sono il patrimonio più prezioso delle aziende. Nelle grandi decisioni strategiche e finanziarie, chiusura di impianti, politica delle fusioni, non ci si può limitare esclusivamente a criteri di natura finanziaria o commerciale (cfr. nn. 343-345).

Oggi appare evidente che anche i *consumatori* e i *risparmiatori* possono influenzare la realtà economica. I consumatori, in forza del loro potere d'acquisto e grazie anche alla maggior circolazione delle informazioni, hanno in particolare la possibilità di condizionare il comportamento dei produttori, mediante la decisione individuale o collettiva di preferire i prodotti di alcune imprese anziché di altre, tenendo conto non solo dei prezzi e della qualità, ma anche dell'esistenza di tutele per i lavoratori e l'ambiente naturale. Analogamente, i risparmiatori possono condizionare gli intermediari finanziari valutando le alternative disponibili non solo sulla base del previsto rendimento o del loro grado di rischio, ma anche esprimendo un giudizio di valore sui progetti di investimento che le risorse andranno a finanziare, nella consapevolezza che la scelta del luogo o del settore produttivo è sempre una scelta morale e culturale (cfr. nn. 358-359).

Una particolare attenzione è dedicata da questo capitolo sull'attività economica al complesso fenomeno della *globalizzazione*. Si riconosce che la globalizzazione può produrre effetti benefici per l'intera umanità e che tuttavia, quando non sia adeguatamente indirizzata, aumenta le diseguaglianze (cfr. n. 362). Occorre, pertanto, procedere ad una distribuzione equa tra tutti i popoli delle opportunità che gli aspetti positivi della globalizzazione rinserrano in sé. Lo esige il bene comune universale.

L'estensione dei vantaggi della globalizzazione deve essere in particolare favorita da parte delle *organizzazioni della società civile*, chiamate a nuovi compiti sul piano mondiale. Ma, al fine di rendere disponibili a tutti il bene di mercati finanziari *liberi e trasparenti*, ministeriali all'economia reale e non au-

toreferenziali, diventa sempre più urgente l'individuazione di *soluzioni istituzionali internazionali*, capaci di favorirne efficacemente la stabilità e la sana competizione. A causa del processo di globalizzazione si ha un'accentuazione della perdita di efficacia dello Stato-nazione nella guida delle dinamiche economico-finanziarie sovranazionali. Proprio per questo, la *politica*, sovente soverchiata da potenti entità economiche, è sollecitata ad estendere il proprio raggio d'azione al di là dei confini nazionali, acquisendo rapidamente quella dimensione operativa mondiale che le potrà consentire di indirizzare i processi in atto alla luce di parametri non solo economici, ma anche di giustizia sociale, affinché gli Stati più deboli ed indifesi non siano ulteriormente penalizzati ed emarginati. Nei nuovi Organismi internazionali dovranno, poi, essere equamente rappresentati gli interessi di quei popoli e Paesi che hanno scarso peso sul mercato e sulla scena internazionale. In particolare, sarà decisivo il perseguimento di uno *sviluppo integrale e solidale*, non ridotto ad un'unica dimensione, quella economica. A tal fine si rende indispensabile una *grande opera educativa* (cfr. nn. 373-376).

8. LA COMUNITÀ POLITICA NON È UNA SOCIETÀ DI AFFARI

Mentre l'attività economica e pertanto le varie imprese hanno come fine immediato la produzione di beni e di servizi, la *comunità politica* (capitolo VIII) ha come fine la realizzazione del *bene comune*. Si tratta della creazione di un ambiente che consenta ai cittadini una *crescita umana integrale*. L'attuazione del bene comune trova la sua indicazione di fondo nei diritti e nei doveri della persona, nei quali sono condensate le principali esigenze morali e giuridiche che devono presiedere alla costruzione della comunità politica (cfr. n. 388).

La comunità politica si differenzia ulteriormente dalle entità economiche – non è, cioè una società di affari – perché è basata sull'*amicizia civile* e sulla *fraternità*, principi in gran parte disattesi nelle società politiche moderne e contemporanee, soprattutto a causa dell'influsso esercitato dalle ideologie individualistiche e collettivistiche. Poiché, in definitiva, la comunità politica si radica sulla *benevolenza*, che ogni cittadino nutre nei confronti degli altri, e sulla *giustizia*, misura minima dell'amore, essa trarrà la sua perfezione quando attuerà in sé la *civiltà dell'amore* (cfr. nn. 390-391).

Nella sua sintesi, il Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace ripropone un concetto classico di *autorità*, distante dalla nozione moderna che l'ha autonomizzata rispetto all'ordine morale, mettendola in balia di una volontà popolare radicale, arbitra assoluta della legge. Secondo una corretta visione, *soggetto dell'autorità politica è il popolo*, considerato nella sua totalità, non identificato pertanto con una classe o con un'etnia. Come tale, è detentore della sovranità (cfr. n. 395), ma ne trasferisce in varie forme l'esercizio ai suoi rappresentanti liberamente eletti. Poiché la possiede in radice, ha la facoltà di controllare l'operato dei governanti e anche di sostituirli, qualora non adempiano in maniera soddisfacente alle loro funzioni.

L'autorità trae tutta la sua dignità e la sua forza di obbligazione dal suo esplicarsi nell'ambito dell'ordine morale, il cui fondamento ultimo è Dio. Così radicata e in ragione delle sue *finalità* e dei *destinatari* che sono esseri razionali, non può essere intesa come *forza bruta* o mero arbitrio (cfr. n. 396), bensì come *forza morale*. L'autorità deve riconoscere, rispettare e promuovere i valori umani e morali essenziali. Tali valori non trovano fondamento in maggioranze di opinione provvisorie e mutevoli, ma devono essere semplicemente riconosciuti, rispettati e promossi come elementi di una legge morale obiettiva, che è legge naturale iscritta nel cuore umano. Di fronte a leggi ingiuste, che attentano ai diritti fondamentali delle persone e che chiamano a collaborare ad azioni moralmente cattive, il cittadino ha l'obbligo di rifiutarsi, e il suo *diritto di obiezione di coscienza* deve essere salvaguardato non solo da sanzioni penali, ma anche da qualsiasi danno sul piano legale, disciplinare, economico e professionale (cfr. n. 399).

Esiste anche un *diritto di resistenza all'autorità*, qualora questa violi gravemente e ripetutamente i principi del diritto naturale. L'esercizio del diritto di resistenza è normato da criteri ben precisi che disciplinano l'uso della forza, affinché non degeneri in violenza. Di fronte a tirannie evidenti e prolungate, data la gravità dei pericoli che il ricorso alla violenza oggi comporta, alla lotta armata è da preferirsi la resistenza passiva, più conforme ai principi morali e non meno promettente di successo (cfr. nn. 400-401).

Per tutelare il bene comune, la legittima autorità pubblica deve esercitare il diritto e il dovere di comminare pene proporzionate ai delitti. Entro una prospettiva per cui la pena non ha solo uno scopo di difesa e di garanzia della società ma anche una funzione correttiva, la Chiesa vede come un segno di speranza la sempre più diffusa avversione dell'opinione pubblica alla pena di morte, in considerazione delle possibilità di cui dispone una moderna società di reprimere efficacemente il crimine in modi che rendono inoffensivo colui che l'ha commesso, senza togliergli definitivamente la possibilità di redimersi (cfr. nn. 402-405).

Dalla sintesi in esame viene confermato l'apprezzamento della *Centesimus annus* nei confronti del *sistema democratico*, la cui solidità viene legata all'esistenza di uno *Stato di diritto*, sulla base sia di una retta concezione della persona umana che della convinta accettazione dei valori che ispirano le procedure democratiche. La mancanza di un consenso generale su tali valori fa smarrire il significato della democrazia e ne compromette la stabilità. È per questa ragione che il relativismo etico è da considerarsi l'anticamera di totalitarismi aperti oppure subdoli.

In ogni Stato democratico è fondamentale l'esercizio della *soggettività del popolo*, ossia la sua più ampia *partecipazione* alla realizzazione del bene comune e alla gestione di esso. Strumenti imprescindibili appaiono la *divisione dei poteri* e gli istituti della *rappresentanza* e del *referendum*. I *partiti*, oggi fortemente in crisi, vengono considerati ancora strumenti destinati a favorire una partecipazione diffusa e l'accesso di tutti a responsabilità pubbliche (cfr. n. 413). Non viene dimenticato lo strumento particolarmente pervasivo dell'*informazione*, auspicando in particolare per esso una gestione pluralista. I

mezzi di comunicazione sociale – si afferma – devono essere utilizzati per edificare e sostenere la comunità umana nei vari settori: economico, politico, culturale, educativo, religioso (cfr. nn. 414-416).

Le ultime sezioni del capitolo sono dedicate al rapporto tra comunità politica e società civile, tra Stato e comunità religiose (cfr. nn. 417-427). Su quest'ultimo rapporto vengono ribadite le prospettive espresse dal Concilio Vaticano II. Quanto al primo, afferma il primato della società civile sulla comunità politica. Ne presenta un profilo aggiornato, in sintonia con l'attuale fase storica di riforma dello Stato del benessere che obbliga a riflettere sulla *soggettività della società civile* e sulla sua più felice attuazione secondo il *principio di sussidiarietà*. Occorre trovare un nuovo punto di equilibrio e nuove sinergie che, mentre conservano la funzione coordinativa e regolativa dei poteri pubblici, danno spazio a soggetti sociali quali il *volontariato* e il *terzo settore*, fonti di arricchimento della democrazia societaria e partecipativa.

La società civile appare, dunque, come quel luogo di relazioni e di risorse culturali e associative, relativamente autonome rispetto all'ambito sia politico che economico, ove i vari gruppi di cittadini si coordinano e si mobilitano per elaborare una propria progettualità ed esprimere i propri orientamenti, per far fronte a bisogni fondamentali e difendere interessi legittimi (cfr. n. 417), non senza disparità di vedute, ambiguità e contraddizioni (cfr. n. 418). Le molte esperienze di volontariato e di cooperazione nell'ambito del privato sociale mostrano come essa può diventare, superando inevitabili dialettiche, *luogo di ricomposizione di un'etica pubblica* centrata sulla solidarietà, sulla collaborazione concreta, sul dialogo fraterno (cfr. n. 420).

9. LA COMUNITÀ INTERNAZIONALE

La comunità internazionale (capitolo IX) ha il suo germe nell'unità del genere umano, sempre *in fieri*, verso il perseguimento del *bene comune universale*, cioè il bene dell'intera famiglia umana (cfr. n. 432). La convivenza di tutti i popoli sul piano mondiale esige il rispetto delle differenti identità e la regolazione dei rapporti sulla base dei principi-valori della verità, giustizia, solidarietà e libertà. Ciò implica l'esclusione della violenza e della guerra, nonché ogni forma di discriminazione e di intimidazione.

L'unità della famiglia umana va irrobustita mediante gli *strumenti dell'equità*, delle *trattative dialoganti* e, specialmente, del *diritto* (cfr. n. 433). Questo deve radicarsi sull'ordine morale, che scaturisce direttamente da Dio, e nella legge morale universale, impressa da Dio nel cuore dell'uomo (cfr. n. 436).

Se questa dev'essere la direttrice delle relazioni internazionali – sul cui piano le Nazioni possono rinunciare liberamente all'esercizio di alcuni loro diritti a favore del bene comune universale – occorre abbandonare definitivamente l'idea di ricercare la giustizia mediante il ricorso alla guerra. Peraltro, la *Carta delle Nazioni Unite* (26 giugno 1945) ha cancellato dall'ordinamento giuridico internazionale il ricorso alla violenza e anche alla sua sola minaccia

(cfr. n. 438). Occorre, piuttosto, rafforzare la portata e l'obbligatorietà degli *strumenti normativi* per la soluzione pacifica delle controversie. A tal fine, appare preconditione necessaria che gli istituti del negoziato, della mediazione, della conciliazione, dell'arbitrato siano sostenuti dall'istituzione di una qualche *autorità pubblica universale, da tutti riconosciuta, che goda di un potere effettivo per garantire a tutti sia la sicurezza, sia l'osservanza della giustizia, sia il rispetto dei diritti* (cfr. n. 441).

Proprio per questo, la Chiesa guarda con favore il cammino verso l'integrazione della società internazionale, che richiede di essere accelerato dalla mondializzazione di vari problemi. Con la revisione o la riforma delle Organizzazioni internazionali (cfr. n. 442), per renderle più funzionali al bene comune universale, si deve dunque accedere mediante libertà, ovvero democraticamente, alla costituzione di poteri pubblici di un grado superiore, da esercitarsi rispettando il *principio di sussidiarietà* (cfr. nn. 440-441).

L'obiettivo prioritario per la *cooperazione internazionale* è la garanzia del diritto allo sviluppo di tutti i popoli, incentivando il loro equo accesso al mercato internazionale, sconfiggendo le cause del sottosviluppo e della povertà (cfr. nn. 446-447), affidandosi alla logica non solo del libero mercato ma, soprattutto, della solidarietà, della giustizia sociale, della carità universale (cfr. n. 448). Ciò richiede una soluzione equilibrata al problema del debito estero. Pur riaffermando il principio che esso vada onorato, bisogna trovare le vie per non compromettere il diritto fondamentale alla sussistenza e al progresso (cfr. n. 450).

10. LA QUESTIONE AMBIENTALE

Nell'ultimo tratto del tragitto di preparazione del documento che viene qui presentato – come d'altronde previsto nel progetto originario – è stato introdotto un capitolo a sé sulla *questione ambientale* (cfr. capitolo X).

L'attuale crisi del rapporto uomo-ambiente ha alle sue origini una cultura del progresso chiusa alla trascendenza, che asseconda un'ideologia scienziata e tecnocratica assieme ad atteggiamenti dominativi e predatori (cfr. nn. 461-462). Il creato appare mero oggetto da sfruttare e da manipolare con un egoismo sconsiderato che non tiene conto – oltre dei diritti delle generazioni future – della limitatezza delle risorse della terra.

La questione ecologica si configura sia come questione di visione dell'uomo sia come questione di responsabilità morale. La sua soluzione non dipende da assolutizzazioni della natura al punto da sovrapporla in dignità alla stessa persona, cadendo nell'ecocentrismo o nel biocentrismo (cfr. n. 463). Dipende, piuttosto, dal riconoscimento di quell'errore antropologico che autorizza a disporre indiscriminatamente della creazione, fuori dalle leggi del Creatore; e, inoltre, dall'assunzione di responsabilità nei confronti delle generazioni future. La tutela dell'ambiente è un dovere comune, universale, che implica il rispetto di un *bene collettivo, destinato a tutti*, perché patrimonio comune del genere umano (cfr. nn. 466-467).

La responsabilità verso l'ambiente e la biodiversità deve trovare traduzione adeguata a livello giuridico internazionale, tramite l'elaborazione di regole uniformi, utili a controllare con maggior efficacia le diverse attività che determinano effetti negativi sull'ambiente e a preservare gli ecosistemi prevenendo possibili incidenti (cfr. n. 468). Ma la responsabilità ecologica deve trovare concretizzazione anche attraverso: a) *programmazione dello sviluppo economico che rispetti l'integrità e i ritmi della natura* e che, quindi, stimoli le attività economiche a *prevedere i costi* per la sua salvaguardia, superando l'imperativo dell'*assolutizzazione del profitto* (cfr. n. 470); b) incentivazione della ricerca di innovazioni capaci di ridurre l'impatto sull'ambiente provocato dalla produzione di beni e dal consumo sfrenato; c) attenzione particolare alle complesse problematiche riguardanti le *risorse energetiche*: "quelle non rinnovabili, alle quali attingono i Paesi altamente industrializzati e quelli di recente industrializzazione, devono essere poste al servizio di tutta l'umanità" (*ib.*); d) maggior giustizia ed equità nel commercio internazionale e minor avidità nei rapporti con i popoli più poveri, i quali, carenti di capitali e spesso gravati dall'onere del debito estero, sono praticamente indotti ad un sfruttamento intensivo ed eccessivo delle risorse naturali (cfr. n. 482); e) cooperazione internazionale capace di dare un maggior coordinamento alla gestione delle risorse della terra (cfr. n. 481); f) un effettivo cambiamento di mentalità che induca ad adottare nuovi atteggiamenti e stili di vita, ispirati alla sobrietà, alla temperanza, all'auto-disciplina, alla gratitudine verso Dio, sia a livello individuale che collettivo (cfr. nn. 486-487).

Con il problema della salvaguardia dell'ambiente si intreccia quello dell'uso delle *biotecnologie*. Le nuove disponibilità offerte dalle attuali tecniche biologiche e biogenetiche suscitano, da una parte, grandi speranze e, dall'altra, forti preoccupazioni ed ostilità.

Infatti, se l'innovazione tecnologica può essere alleata nella soluzioni dei problemi ecologici, economici e della salute, nondimeno può trasformarsi in nemica della natura e dell'umanità. Le manipolazioni genetiche degli animali e dei prodotti della terra, se non sono contenute entro giusti limiti, possono divenire pericolose per gli equilibri ambientali e per la stessa salute umana. Il confine tra bioricerca e biopirateria è molto stretto. Ciò può causare forti dipendenze ed ingiustizie tra i popoli.

Il *Compendio*, sulle orme della *Gaudium et spes*, esprime un giudizio positivo rispetto alle conquiste della scienza e della tecnica (cfr. n. 457), perché tutto ciò che serve a migliorare le condizioni di vita corrisponde alle intenzioni di Dio (cfr. *Gaudium et spes* n. 34). I credenti "non si sognano nemmeno di contrapporre i prodotti dell'ingegno e del coraggio dell'uomo alla potenza di Dio, quasi che la creatura razionale sia rivale del Creatore; al contrario, sono persuasi piuttosto che le vittorie dell'umanità sono segno della grandezza di Dio e frutto del suo ineffabile disegno" (*ib.*).

Pertanto, sono da accettare favorevolmente i vantaggi che derivano – e che possono derivare – dallo studio e dalle applicazioni della biologia molecolare, completata dalle altre discipline come la genetica e la sua applicazione tecnologica nell'agricoltura e nell'industria. Infatti, la natura creata da Dio,

non è realtà statica, intoccabile, compiuta in se stessa. È dono offerto all'umanità (cfr. n. 473). È affidata all'intelligenza e alla responsabilità morale dell'uomo, chiamato a svilupparne le potenzialità positive. Ciò risponde alla sua vocazione di collaboratore di Dio e, quindi, non compie un atto illecito quando, rispettando l'ordine, la bellezza e l'utilità dei singoli esseri viventi e della loro coesistenza nell'ecosistema, modifica alcune loro caratteristiche e proprietà migliorandole. I suoi interventi diventano condannabili nella misura in cui provocano sconvolgimenti, danni, menomazioni negli esseri viventi e nell'ambiente naturale.

In definitiva, *criterio* di ogni applicazione scientifica e tecnica è il *rispetto* dell'uomo, degli altri esseri viventi, della natura, come è contemplato nel disegno di Dio (cfr. n. 459).

Detto altrimenti – e questo è il *secondo criterio* – non tutto ciò che è tecnicamente e scientificamente possibile è anche eticamente lecito. La liceità intrinseca dell'uso delle tecniche biologiche e biogenetiche non autorizza ogni tipo di intervento. Occorre, pertanto, che si valutino le possibili conseguenze sugli organismi viventi, considerando rischi e benefici, le ripercussioni a lungo termine sugli alimenti, sull'ambiente, sull'uomo, nonché le implicazioni sociali (cfr. n. 458).

Quanto detto deve indurre a pensare che la tecnica e la biotecnologia, dal punto di vista morale, non sono un assoluto e non costituiscono il fine ultimo dell'agire umano. Di loro natura sono mezzi, tanto limitati quanto lo sono i fini che ci consentono di raggiungere. Come non si può concedere il valore di fine supremo della vita e della storia al benessere materiale o al miglioramento delle specie, a maggior ragione non si può attribuire questo valore ai mezzi che, con parecchie riserve e a prezzo di infinita dedizione, promette di garantirci il loro raggiungimento.

Anche il rapporto etica e biotecnologia trova una composizione equilibrata ed armoniosa entro una cultura e un *ethos* aperti alla Trascendenza. Grazie alla prospettiva del compimento umano in Dio si può, infatti, organizzare una condotta umana entro cui la ricerca scientifica e tecnologica, buona in sé, viene gestita secondo un'autonomia giusta, che non cada prigioniera dell'utilitarismo, di ideologie scientiste e tecnocratiche.

Bisogna, però, tenere presente che una cultura aperta alla Trascendenza offre solo un orientamento di massima, bisognoso di articolazioni concrete. Non elimina la fatica e la difficoltà di una valutazione complessa dei rischi e dei benefici, giacché non sempre sono disponibili conoscenze apodittiche, suffragate da esperienze incontrovertibili. Talora i dati scientifici possono essere contraddittori oppure scarsi e il margine di provvisorietà è molto alto.

Proprio per questo, il *Compendio*, specie per politici e amministratori chiamati a prendere decisioni per fronteggiare rischi sanitari ed ambientali, suggerisce l'adozione di un approccio convenzionalmente definito *principio di precauzione*. Non si tratta di un vero e proprio principio o di una regola morale, bensì di un orientamento di natura prudenziale, che deve aiutare a gestire con senso di accorta responsabilità situazioni di incertezza. Secondo tale

orientamento, le decisioni devono essere ponderate, modificabili in base a nuove conoscenze eventualmente acquisite, proporzionate rispetto a provvedimenti già in atto per altri rischi. Inoltre, devono essere fondate, specie in caso di politiche cautelative, su un serio confronto tra rischi e benefici, ipotizzabili per ogni possibile scelta alternativa, ivi compresa la scelta di non intervento (cfr. n. 469).

Per il *Compendio*, all'approccio precauzionale è connessa l'esigenza di promuovere ogni sforzo per acquisire conoscenze più approfondite sui rischi, pur nella consapevolezza che la scienza non può fornire dimostrazioni conclusive di innocuità. Le circostanze di incertezza e di provvisorietà rendono particolarmente importante la trasparenza nel processo decisionale.

Con riferimento al rilevante impatto sociale, economico e politico da parte delle moderne biotecnologie, tanto sul piano locale e nazionale quanto su quello internazionale, la DS invita a tenere presenti i *grandi criteri* della *solidarietà* e della *giustizia* (cfr. n. 474).

Alla loro luce si devono facilitare gli interscambi di conoscenze scientifiche e tecnologiche e il loro trasferimento di tecnologie verso i Paesi in via di sviluppo (cfr. n. 475), in ordine al miglioramento delle condizioni alimentari e sanitarie, tenendo conto delle esigenze locali e dei valori sociali e culturali tipici di ogni popolo, salvaguardando il loro diritto all'autodeterminazione e alla libera scelta.

Per un altro verso, i responsabili politici dei Paesi destinatari, devono essere aperti all'innovazione tecnologica, incrementando l'investimento nella ricerca, tenendo presente che per alcune biotecnologie, potenzialmente benefiche, si richiedono investimenti relativamente modesti (cfr. n. 476).

Mentre gli scienziati e i tecnici impegnati nel settore delle biotecnologie devono essere sollecitati nel lavorare con intelligenza e perseveranza nella ricerca delle soluzioni migliori ai gravi problemi dell'alimentazione e della sanità (cfr. n. 477), gli imprenditori, i responsabili degli enti pubblici finalizzati alla ricerca, alla produzione e al commercio di prodotti sviluppati grazie alle nuove biotecnologie, hanno il dovere di cercare, accanto al legittimo profitto, il bene comune, le cui esigenze rispetto ad attività concernenti l'alimentazione, la medicina, la custodia della salute e dell'ambiente, risultano particolarmente imprescindibili e cogenti (cfr. n. 478).

In linea con la propria prospettiva etico-culturale, il *Compendio* invita a non enfatizzare l'apporto delle nuove biotecnologie nella soluzione dei problemi urgenti di povertà e di sottosviluppo che assillano tanti Paesi. Se prima le inclinazioni più profonde e genuine dell'animo umano non sono mobilitate in primo luogo verso la solidarietà e la giustizia; se non è disponibile una cultura sostanziata da tali valori; se la società e la vita economica, i gruppi e le imprese, le Istituzioni e i Governi, sul piano degli stili di vita e dei consumi, gli Organismi internazionali non sono organizzati in modo da far sperimentare alle persone la loro intrinseca dimensione di trascendenza, sia verticale che orizzontale, allora sono impensabili sia un'equa diffusione che un accesso altrettanto equo ai benefici che possono scaturire dall'applicazione delle nuove biotecnologie.

11. LA PACE, ANZITUTTO

Conclude la seconda parte della sintesi il capitolo sulla *pace* (capitolo XI). Questa trova il suo fondamento nell'ordine razionale e morale della società, in Dio, ed è un valore e dovere universale. È frutto della giustizia e dell'amore-carità (cfr. nn. 494-496). Si costruisce giorno per giorno. Finché non è vissuta nell'intimo di ogni persona, non cesserà il rischio di conflitti e lotte fratricide.

La violenza non può *mai* costituire una risposta giusta. È sempre un male e indegna dell'uomo. Distrugge ciò che ritiene di difendere: la dignità, la vita, la libertà degli esseri umani (cfr. n. 496).

Per conseguenza, il magistero condanna l'assurdità della guerra e chiede un approccio completamente nuovo ai problemi internazionali: riesce, infatti, quasi impossibile pensare che nell'era atomica la guerra possa essere utilizzata come strumento di giustizia (cfr. n. 497).

Tuttavia, se una guerra di aggressione è da considerarsi intrinsecamente immorale (cfr. n. 500), non si può non riconoscere che nel tragico caso che essa si scateni i responsabili di uno Stato aggredito hanno il diritto e il dovere di organizzare la difesa anche con il ricorso alla forza delle armi. E questo, a condizioni ben precise, nella cui valutazione ha un grandissimo peso la considerazione delle conseguenze dovute alla potenza dei moderni mezzi di distruzione.

Tale responsabilità giustifica il diritto degli Stati a possedere mezzi sufficienti per esercitare il diritto alla difesa, ma rimane tassativo l'obbligo di fare tutto il possibile per garantire le condizioni della pace non soltanto sul proprio territorio, ma in tutto il mondo. Non bisogna dimenticare che altro è ricorrere alle armi perché i popoli siano legittimamente difesi, altro è voler soggiogare altre nazioni. Né la potenza bellica legittima ogni suo impegno militare o politico, né tutto è lecito tra i belligeranti quando la guerra è ormai disgraziatamente scoppiata (cfr. *ib.*).

Poiché gli Stati non sempre possiedono gli strumenti adeguati per provvedere efficacemente alla propria difesa, è necessario che le Organizzazioni internazionali e regionali cooperino in modo da far fronte ai conflitti e assicurare la pace, rendendo il più possibile impensabile il ricorso alla guerra. La pace va difesa e conservata. Il mantenimento della pace e le esigenze della legittima difesa giustificano l'esistenza delle forze armate, la cui azione deve essere posta al servizio della pace. Ogni militare è concretamente chiamato a difendere il bene, la verità e la giustizia nel mondo. Non pochi sono coloro che nelle forze armate hanno sacrificato la propria vita per tali valori e per difendere vite innocenti. Il crescente numero di militari che operano in seno a forze multinazionali per il mantenimento o il ristabilimento della pace, nell'ambito delle "missioni umanitarie e di pace", è un fatto di esemplare significato (cfr. n. 502).

Peraltro, "ogni membro delle forze armate è moralmente obbligato ad opporsi agli ordini che incitano a compiere crimini contro il diritto delle genti e i suoi principi universali. I militari rimangono pienamente responsabili degli atti che compiono in violazione dei diritti delle persone e dei popoli o delle

norme del diritto internazionale umanitario. Tali atti non si possono giustificare con il motivo dell'obbedienza a ordini superiori. Gli *obiettori di coscienza*, i quali rifiutano in via di principio di effettuare il servizio militare poiché la loro coscienza li porta a respingere qualsiasi uso della forza, oppure la partecipazione ad un determinato conflitto, devono essere disponibili a svolgere altri tipi di servizio" (n. 503).

Il diritto all'uso della forza per scopi di legittima difesa è associato al dovere di proteggere ed aiutare le vittime innocenti, che non possono difendersi dall'aggressione. È il caso in cui la popolazione civile è colpita a volte anche come obiettivo bellico o viene brutalmente massacrata o scacciata dalle proprie case e dalla propria terra con trasferimenti forzati o sottoposta a vergognose pratiche di pulizia etnica.

In questo contesto emerge una precisa responsabilità della Comunità internazionale nel suo complesso, che ha l'obbligo morale di intervenire in favore di quei gruppi la cui stessa sopravvivenza è minacciata o di cui siano massicciamente violati i diritti fondamentali. Gli argomenti della sovranità nazionale e della non ingerenza non possono essere adottati come pretesto per impedire l'intervento in difesa della parte aggredita. Le misure adottate devono essere attuate nel pieno rispetto del diritto internazionale e garantite da un'autorità riconosciuta (cfr. nn. 504-506).

In tali tragiche circostanze è necessario che gli aiuti umanitari raggiungano la popolazione civile e che non siano mai utilizzati per condizionare i beneficiari: il bene della persona deve avere la precedenza sugli interessi delle parti in conflitto.

Così, le *sanzioni*, che nelle forme previste dall'ordinamento internazionale sono un mezzo legittimo per cercare di ottenere un cambiamento nel comportamento di quei Paesi che violano le regole di una convivenza pacifica o che praticano gravi forme di oppressione nei confronti della popolazione, non devono mai costituire uno strumento di punizione diretto contro un'intera popolazione. Il vero scopo di tali misure, la cui applicazione va periodicamente verificata, è quello di aprire la strada alle trattative e al dialogo. Per questo devono essere utilizzate con grande ponderazione (cfr. n. 507).

Importante è la meta di un *disarmo generale*, equilibrato e controllato (cfr. n. 508). Sono da considerarsi tappe intermedie imprescindibili: a) l'attuazione del *principio di sufficienza*, in virtù del quale uno Stato può possedere unicamente i mezzi necessari per la legittima difesa: esso va applicato sia dagli Stati che comprano armi, sia da parte di quelli che le producono e le forniscono; b) l'osservanza del *principio della non proliferazione delle armi nucleari* e del divieto di *test* nucleari, come anche del divieto imposto allo sviluppo, alla produzione, all'accumulo e all'utilizzo delle armi chimiche e biologiche, nonché dei provvedimenti che ne impongono la distruzione (cfr. nn. 508-509).

Secondo il *Compendio*, il disarmo deve estendersi all'interdizione delle mine antipersona (cfr. n. 510), mentre sono necessarie misure appropriate per il controllo della produzione della vendita e dell'esportazione di armi leggere e individuali che sono all'origine di molte manifestazioni di violenza (cfr. n. 511).

Nel capitolo sulla pace vengono esplicitate importanti considerazioni sul *terrorismo moderno* (cfr. nn. 513-515), maturate anche in seguito all'attentato delle "Torri gemelle" di New York nel settembre del 2001. Oggi esso appare una delle forme più brutali di violenza. Da strategia sovversiva, tipica soltanto di alcune organizzazioni estremistiche e finalizzata alla distruzione delle cose e all'uccisione delle persone, si è trasformato in rete oscura di complicità politiche. Utilizza mezzi tecnici sofisticati, si avvale di risorse finanziarie ingenti ed elabora strategie su vasta scala, colpendo persone del tutto innocenti, vittime casuali delle azioni terroristiche.

Il terrorismo va condannato nel modo più assoluto, in quanto manifesta disprezzo totale della vita umana e della sua dignità. Contro una simile forma di aggressione esiste il *diritto di difendersi*, ovviamente entro precise regole morali e giuridiche (cfr. n. 514). L'identificazione dei colpevoli va debitamente provata, perché la responsabilità penale è sempre personale e non può essere estesa alle religioni, alle nazioni, alle etnie, alle quali i terroristi appartengono. Non basta, però, combattere il terrorismo. Occorre una collaborazione internazionale per risolvere, specie sul piano politico ed economico, i problemi e le ingiustizie che lo possono alimentare (cfr. *ib.*).

È profanazione e bestemmia proclamarsi terroristi in nome di Dio. Chi lo fa strumentalizza Dio, perché ritiene di possederne totalmente la verità, anziché cercare di esserne posseduto. Nessuna religione può tollerare il terrorismo e, ancor meno, predicarlo (cfr. n. 515).

Nel *Compendio* si trova anche una breve riflessione sul tema, divenuto attuale con la guerra in Iraq, della cosiddetta "guerra preventiva". "Quanto, poi, a un'azione bellica preventiva, lanciata senza prove evidenti che un'aggressione stia per essere sferrata, essa – vi si legge – non può non sollevare gravi interrogativi sotto il profilo morale e giuridico. Pertanto, solo una decisione dei competenti organismi, sulla base di rigorosi accertamenti e di fondate motivazioni, può dare legittimazione internazionale all'uso della forza armata, identificando determinate situazioni come una minaccia alla pace e autorizzando un'ingerenza nella sfera del dominio riservato di uno Stato" (n. 501).

Per la Chiesa, la vera pace è possibile quando il cuore di ogni uomo si misura sulla misericordia di Dio, sul suo perdono. Questo non annulla le esigenze della giustizia né, tanto meno, preclude il cammino che porta alla verità (cfr. nn. 516-518). La Chiesa lotta per la pace specialmente con la preghiera (cfr. n. 519).

12. LA TERZA PARTE DELLA SINTESI AGGIORNATA DELLA DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA

La terza parte del *Compendio* di DS consta di un unico capitolo, il dodicesimo, intitolato "*Dottrina sociale e azione ecclesiale*". In esso sono confluiti due capitoli delle precedenti bozze: uno relativo alla diffusione della DS e l'altro alla spiritualità dei fedeli laici.

La DS viene presentata come strumento di inculturazione della fede, co-

me espressione dell'opera di evangelizzazione della Chiesa che concerne anche l'ambito sociale. Per questo è naturalmente connessa con la *pastorale sociale* e qualificata come fonte di quest'ultima, della quale detta i criteri fondamentali d'azione: annunciare il Vangelo; confrontare il messaggio evangelico con le realtà sociali; progettare azioni finalizzate a rinnovare tali realtà, conformandole alle esigenze della morale cristiana (cfr. nn. 524-526).

La DS in particolare è considerata come una *straordinaria risorsa formativa* (cfr. n. 528) per l'attività catechetica (cfr. nn. 429-530); per l'impegno dei laici nella vita civile e nella politica (cfr. n. 531); per le istituzioni cattoliche (cfr. n. 532); per la preparazione dei presbiteri e dei candidati al sacerdozio (cfr. n. 533); per le aggregazioni laicali ecclesiali o di ispirazione cristiana (cfr. n. 549). Parimenti, è vista come importante *strumento di dialogo* tra le comunità cristiane e la comunità civile e politica (cfr. n. 534), per la coltivazione del dialogo e della collaborazione in campo ecumenico (cfr. n. 535) e con gli Ebrei (cfr. n. 536).

Sobri cenni sono dedicati ai *soggetti della pastorale sociale*, che sono tutti i fedeli laici, il vescovo e i presbiteri, le persone consacrate. In particolare, si considera la DS con riferimento all'impegno dei fedeli laici, alla loro spiritualità (cfr. nn. 541-546), alla loro azione in genere (cfr. nn. 547-548), ai diversi ambiti della vita sociale, alla persona, alla cultura, che è vista in collegamento con i mezzi di comunicazione sociale (cfr. nn. 554-562), con l'economia (cfr. nn. 563-564), con la politica (cfr. nn. 565-574).

Nella *Conclusione – Per una civiltà dell'amore* (cfr. nn. 575-583) – è riassunto il significato complessivo della promulgazione di questa sintesi di DS. Guardando a Gesù Cristo, che con la sua vittoria sul male accende la speranza di un mondo nuovo, all'inizio di un nuovo millennio la Chiesa annuncia la sua DS, affinché l'amore divino sia presente e penetri tutti i rapporti sociali, rendendo la società più umana. E invita ad aprire le porte a Cristo, dal quale deriva quella carità che sola può trasfigurare completamente l'uomo.

13. IL LAVORO CHE ATTENDE: ANNUNCIO E TESTIMONIANZA, SPECIE COME SPERIMENTAZIONE CORAGGIOSA E COMUNITARIA DELLA DS IN UNA SOCIETÀ PLURALISTA

Il nuovo documento non è stato ovviamente promulgato per arricchire le biblioteche. Ha inizio ora la fase, molto importante e decisiva, della diffusione, dell'approfondimento esplicativo ed integrativo mediante l'apporto di più scienze ed esperienze, della sperimentazione nei vari Paesi, negli ambienti di vita.

Questo non esige un'opera di meccanica applicazione alla realtà, né si tratta di avviare processi di mera deduzione. Occorre rivivere nei vari contesti gli aspetti essenziali della nuova sintesi della DS a livello di principi fondamentali, di criteri di giudizio, di indicazioni progettuali. Più precisamente, i contenuti teorico-pratici della DS vanno riconosciuti presenti all'interno della propria esperienza di vita come realtà germinali che hanno bisogno di essere assunte, sviluppate e veicolate nelle pratiche di vita, nelle istituzioni e nelle le-

gislazioni, affinché diventino patrimonio della città. Infatti, essa propone un ideale storico concreto, ossia una prospettiva di società avente connotati universali, validi per ogni società e in parte già delineati secondo l'attualità storica, l'oggi che contrassegna l'esistenza dell'umanità sul pianeta.

Occorre riconoscere che l'inculturazione della DS nell'attuale contesto pluralistico dell'Europa e all'interno di tradizioni culturali per molti versi differenti da quella occidentale, sarà opera delicata e non facile. Oggi il diritto alla vita per l'embrione umano e per l'ammalato terminale, l'indissolubilità del matrimonio, la famiglia come società naturale non appaiono dotati dell'evidenza etica di cui godevano anche solo cinquant'anni fa presso la grande maggioranza degli europei. Vi sono, poi, tradizioni culturali – islamica, indù, buddista, confuciana, negro-africana, pre-colombiana – che non condividono le concezioni di persona, di Stato, di democrazia, di uguaglianza e di responsabilità dell'individuo, di proprietà privata e pubblica, di diritto, proprie della DS. In tali tradizioni si ha una visione diversa dei rapporti delle persone con le comunità e la natura, con l'universo e il divino. Non presuppone, infatti, la DS un approccio intellettuale tramite considerazioni teologiche e filosofiche, molte delle quali sono sorte proprio in contesto cristiano?

Non potrà essere indifferente l'impegno nel contatto con aree culturali rimaste sinora al di fuori dell'ambito di irradiazione del cristianesimo. Nuovi compiti si aprono all'inculturazione dei valori evangelici proposti. In questa ardua impresa deve sorreggere la convinzione che le culture, quando sono profondamente radicate nell'umano, portano in sé elementi tipici dell'apertura di ogni uomo all'universale e alla trascendenza. Pertanto, esse non possono non avere punti di incontro con l'offerta del messaggio sociale della DS, fortemente improntato a caratteri di universalità, molti dei quali attingono a una verità che è dall'alto ed è rivolta indistintamente a tutte le culture. Reca inoltre conforto la certezza che lo Spirito Santo opera nel mondo, al di là delle stesse strutture visibili della Chiesa.

È chiaro che l'inculturazione della DS sarà tanto più efficace quanto più i suoi soggetti – comunità ecclesiali, laici, religiosi, presbiteri, aggregazioni, associazioni, movimenti – si impegneranno secondo un'integrazione organica dei loro apporti specifici, dei loro carismi e delle loro competenze, sulla base di uno spirito di comunione che rispetta le diversità e se ne avvantaggia. Se la DS è frutto di un discernimento e di una profezia comunitari, lo è anche la sua veicolazione nella prassi familiare, economica, politica e civile, scolastica.

Appaiono emblematiche e quanto mai istruttive alcune esperienze del passato, come quella del gruppo di studiosi amici di Camaldoli che, muovendo dalla DS, hanno approntato un *Codice*, divenuto per i cattolici punto di riferimento nella preparazione della Costituzione della Repubblica Italiana e nella fondazione della Democrazia Cristiana. Così va ricordato l'impegno dell'Azione Cattolica Italiana che, grazie al CENAC (Centro Nazionale Attività Catechistiche), nel 1957 ha curato una preziosa *Guida catechistica* per la conoscenza e lo studio della dottrina sociale cristiana, destinata non solo ad una categoria ristretta di persone ma a tutti i cattolici militanti. Tra i compilatori, per la parte dedicata agli elementi dottrinali, c'era mons. Pietro Pavan, noto

studioso di dottrina sociale, principale estensore dell'enciclica *Pacem in terris*, creato cardinale da Giovanni Paolo II e scomparso una decina di anni fa.

A fronte del provvidenziale e quanto mai opportuno *Compendio* del Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace – peraltro caldamente sollecitato da Giovanni Paolo II e al quale è dedicato – è da augurarsi, come ha anche sollecitato la scorsa Settimana sociale dei cattolici (7-10 ottobre 2004) – un'attenzione e un impegno *corali* da parte delle comunità ecclesiali, delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nonché delle associazioni cattoliche e di ispirazione cristiana aventi nei loro statuti un esplicito richiamo alla DS¹⁰.

Rispetto alla prassi attuale che vede i partiti dei due poli tagliare praticamente la DS in due, prelevando arbitrariamente soltanto quanto interessa a sostegno delle proprie opposte tesi, è senz'altro encomiabile e da promuovere il tentativo di quei cattolici che circa due anni fa, facendo capo a *Retinopera*, hanno elaborato il manifesto *Prendiamo il largo! Per una nuova stagione del movimento cattolico in Italia*. Ai fini anche di una più incisiva presenza sociopolitica a servizio della causa dell'uomo, essi si ripropongono di coagulare vari soggetti della società civile attorno ad una piattaforma in cui i grandi valori della DS non sono dimezzati ma sono considerati centri generatori dei processi di cambiamento sociale e culturale del nostro tempo.

¹⁰ Sullo studio e sulla diffusione della DS mi permetto di rinviare a Toso M., *Dottrina sociale della Chiesa: sviluppo e prospettive*, in "Studium" 3 (2004), 363-386.

La condivisione dei linguaggi tra i sistemi per una formazione centrata sulla persona

GIOVANNA SPAGNUOLO¹

1. PER UNO SVILUPPO A TUTTO TONDO DELLA PERSONA

La disomogenea composizione demografica della popolazione, la crescente complessità delle relazioni economico-sociali, l'innovazione scientifica e tecnologica, i mutamenti nel mondo del lavoro e nella domanda delle competenze professionali sono tra i cambiamenti emergenti che l'Unione Europea deve affrontare e che influenzano i sistemi di istruzione e formazione futuri.

Gli orientamenti europei² evidenziano a tale riguardo l'importanza della strategia per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*) nella costruzione di una società della conoscenza dove conteranno sempre di più la produ-

¹ Ricercatrice ISFOL, Area Politiche e Offerte per la Formazione iniziale e permanente.

² Tra i passaggi più significativi di indirizzo europeo si possono citare: a) il Documento di lavoro *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (ottobre 2000) per avviare un confronto a livello europeo su una serie di aspetti inerenti il sistema di *lifelong learning*: dai maggiori investimenti in risorse umane, all'orientamento, all'accesso paritario e geografico alla formazione, anche attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) a favore dell'apprendimento *on line*; b) la Comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (novembre 2001) che, a conclusione del processo di consultazione realizzato in tutti i Paesi membri sul *Memorandum*, stabilisce gli assi portanti per l'implementazione del *lifelong learning* a livello europeo: il lavoro in partenariato, la creazione di una cultura dell'apprendimento, la qualità come aspirazione all'eccellenza, la conoscenza della domanda, la definizione delle risorse adeguate a facilitare l'accesso alla formazione; c) la *Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente* (giugno 2002) traccia le priorità di azione per il sistema di *lifelong learning*: l'accesso ad opportunità di apprendimento per tutti, l'acquisizione di competenze di base in cultura tecnologica e lingue straniere, competenze sociali e imprenditorialità; la formazione e l'aggiornamento dei docenti; il riconoscimento dell'apprendimento non formale ed informale.

zione ed il consumo di beni immateriali come informazioni, conoscenze, saperi e abilità sociali e nella quale si imporranno politiche di integrazione sociale miranti a favorire una migliore ed inclusiva convivenza civile multiculturale.

La strategia europea per il *lifelong learning* sottolinea la centralità del soggetto in apprendimento e un orientamento sistematico alla qualità dei processi e dei sistemi di istruzione e formazione: sempre più gli attori e gli operatori del campo sono chiamati a dialogare ed unire esperienze, norme, modalità tecniche nell'interesse dei cittadini.

Il processo di apprendimento, tanto più se riferito agli adulti, si realizza in una pluralità di situazioni o di contesti: sul posto di lavoro, in famiglia, nella vita sociale e comunque anche al di fuori delle sedi formali finalizzate all'istruzione, come la scuola o l'università.

L'esperienza, il vissuto personale, i bisogni e le aspettative individuali divengono gli assunti fondamentali sui quali modellare la progettazione e l'offerta di percorsi formativi personalizzati.

In merito la Strategia Europea per l'Occupazione (SEO) riconosce la valenza dei sistemi di istruzione e di formazione permanente ai fini dell'occupabilità e di una maggiore produttività evidenziando il ruolo fondamentale di strategie coerenti di apprendimento lungo tutto il corso della vita per lo sviluppo del capitale umano e sociale³.

Assumendo sempre più rilevanza la centralità dei soggetti in apprendimento, le modalità diversificate attraverso le quali realizzano l'apprendimento lungo tutto il corso della vita, si rendono necessarie politiche di integrabilità tra i sistemi educativi e formativi e il mondo del lavoro, affinché ci si adoperi nell'interesse del soggetto che apprende.

Nell'ambito di tale prospettiva condividere linguaggi e strumenti di lavoro comuni contribuisce alla pariteticità dei sistemi e favorisce nei riguardi degli utenti adulti il processo di riconoscibilità delle competenze maturate nei molteplici contesti di formazione, di lavoro e di vita⁴.

³ La SEO traccia gli obiettivi a medio e lungo periodo: portare al 2010 al 70% il livello medio di occupazione della popolazione europea, in tal senso incrementare l'occupazione delle donne e dei lavoratori anziani a bassa qualificazione. Inoltre rinvia alle finalità e alle componenti del sistema di *lifelong learning* come indicate nella Comunicazione della Commissione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (novembre 2001).

⁴ L'Unione Europea ha introdotto alcuni strumenti per il riconoscimento delle qualifiche, per i titoli accademici e professionali come ad esempio il *Modello Europeo di curriculum vitae* per rappresentare in modo omogeneo le qualifiche e le esperienze personali o l'*Attestato Europass Formazione* che permette di registrare i periodi di formazione svolti al di fuori dello Stato membro di origine. In Italia si è introdotto (D. Lgs. n. 276 del 10/9/2003) il *Libretto formativo del cittadino* in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione svolta durante il corso della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle Regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale ed informale secondo gli indirizzi dell'Unione Europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate.

2. LA CONTAMINAZIONE TRA LINGUAGGI

I linguaggi, e quindi i significati, che nel tempo si sono sedimentati e sono stati utilizzati nel proprio sistema di riferimento teorico ed esperienziale hanno spesso diviso esperti ed operatori che da tempo lavorano negli ambiti della formazione, del lavoro, della scuola, dell'azienda, dell'università.

Pur tuttavia si assiste ad una tendenziale convergenza a livello teorico-disciplinare e istituzionale.

Sul piano delle teorie dell'apprendimento l'ambito disciplinare dell'educazione degli adulti, nel più vasto sistema di *lifelong learning*, comprende e va oltre la visione compensativa delle iniziative formative rivolte al recupero scolastico o la visione produttivo-manageriale di una formazione legata esclusivamente alle esigenze di qualificazione e riqualificazione al lavoro, e si è evoluta verso un'idea di formazione orientata allo sviluppo personale per l'acquisizione di competenze strategiche e culturali utili a fronteggiare i cambiamenti professionali e sociali.

Da ambito disciplinare marginale delle scienze pedagogiche e della ricerca educativa, prevalentemente focalizzata sull'età evolutiva, l'educazione degli adulti sta acquistando un ruolo più centrale nella teoria e nelle pratiche didattiche a livello nazionale ed europeo⁵.

Sul piano istituzionale, anche a fronte del progressivo decentramento territoriale, ci si orienta ad un maggior dialogo tra sistemi di istruzione e formazione nel progettare iniziative formative dirette a garantire il diritto allo studio, all'occupabilità e all'esercizio di una cittadinanza attiva dei cittadini.

Il progetto promosso dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca scientifica (MIUR) per la realizzazione di un glossario dell'educazione degli adulti può rispondere a molteplici esigenze, avvertite ed espresse da studiosi, decisori politici, formatori, docenti e anche dalla popolazione cui sono rivolti interventi di istruzione e formazione: infatti da un lato si rivela uno strumento importante per il consolidamento di un sistema di educazione degli adulti nel Paese; dall'altro privilegia la chiarezza e omogeneità dei linguaggi adoperati tra operatori a tutti i livelli ma soprattutto tra cittadini adulti e istituzioni per una formazione che risulti maggiormente più mirata alle proprie esigenze e ai propri diritti.

3. IL GLOSSARIO ON LINE DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il glossario dell'Educazione Degli Adulti (EDA) è stato promosso dalla *Direzione Generale per l'Istruzione post secondaria e per i Rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali del Ministero dell'Istruzione, Università*

⁵ Cfr. ISFOL, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Unione Europea-Ministero del Lavoro-ISFOL, Roma, 2003; MIUR-IRRE Toscana, *Progetto FARE: le buone pratiche nell'educazione degli adulti*, vol. II, Firenze, 2005.

e *Ricerca scientifica (MIUR)* ed è il risultato della collaborazione tra MIUR, ISFOL e INVALSI, Istituto cui è stato affidato il coordinamento.

È stato ideato per essere prodotto e fruito attraverso una continua cooperazione fra tutti gli attori che programmano, realizzano e partecipano alle diverse iniziative di EDA. Per questa ragione è collocato *on-line* e progettato in modo che tutti i soggetti istituzionali, accademici e sociali interessati possano contribuire alla sua implementazione ed al suo arricchimento.

Il glossario EDA contiene 260 lemmi tratti da molteplici aree di studio e aree di attività – l’educazione degli adulti, la pedagogia, la normativa scolastica e del lavoro nazionale ed europea, la formazione, la ricerca sociale – e provenienti dalle prassi diffuse nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Ciascun lemma è visualizzato *on line* sotto forma di scheda, organizzata per *campi*, ciascuno dei quali contiene e distingue diversi tipi e livelli di informazione. La scheda è costituita di 14 campi che hanno un’importanza e una funzione specifica: alcuni campi sono fondamentali e compilati obbligatoriamente, altri sono facoltativi.

In generale le definizioni muovono da un ampio *excursus* delle fonti, spesso di diversa provenienza, che ha permesso di verificare quanto variegati siano le declinazioni di uso e i significati riferiti ad ogni lemma.

Il linguaggio educativo, in generale, è variamente collegabile a differenti quadri interpretativi, per cui è abbastanza frequente l’affermarsi di gerghi o usi linguistici specifici professionali, a scapito di usi linguistici interdisciplinari o più comprensibili nella comunicazione verso un pubblico interessato più ampio. Il glossario per sua stessa natura rafforza l’obiettivo di rendere chiaro e univoco il senso in cui sono da intendersi i termini all’interno della letteratura o prassi specialistica in cui sono usati. Inoltre organizza meglio la materia considerata, definendola in modo omogeneo e sistematico superando i confini tradizionali fra i sistemi istituzionali e professionali.

Rinviando la descrizione dettagliata dei campi alla fruizione *on line* del glossario EDA – nella sezione “Scheda delle voci del Glossario. Guida alla lettura” –, può essere utile soffermarci sui campi: “traduzione”, “ambiti d’uso” e “contesti d’uso”, che maggiormente connotano la metodologia seguita nella costruzione di ogni scheda caratterizzandone le finalità e l’utilizzo finale.

Il campo “Traduzione” contiene le traduzioni dei lemmi in francese e in inglese; la maggior parte della terminologia degli ambiti di studi dell’educazione degli adulti e del *lifelong learning* è stata mutuata negli anni dalla consolidata letteratura francese e inglese; ragione di queste traduzioni è anche l’intento di dare statuto alle traduzioni che ormai sono entrate nell’uso della tradizione specialistica italiana.

Il campo “Ambiti d’uso” si riferisce all’insieme di ambiti specialistici nei quali i termini descritti nel glossario compaiono e hanno una rilevante frequenza di utilizzo. Gli ambiti fino ad ora individuati sono i seguenti: teorie e concetti, normativa europea, normativa nazionale, normativa regionale e normativa Conferenza Unificata Stato-Regioni.

Il campo “Contesti d’uso” è il campo in cui si trova una citazione, fedelmente ripresa da fonti riportate nella “Bibliografia generale”, e offre una esem-

plificazione dell'uso del lemma nei vari contesti. Infatti un lemma può aver assunto diversi significati nell'ambito delle discipline socio-educative piuttosto che nelle prassi esistenti nei differenti sistemi e quindi nei riferimenti istituzionali e specialistici. Un lemma per esistere va aggiornato nella realtà nella quale è stato coniato e quindi risulta rappresentativo del significato che in quel periodo e in quel contesto l'autore ha voluto esprimere.

Infine le indicazioni bibliografiche sono accessibili da vari punti: all'interno della scheda lemma consultata o come una delle voci del "Menu" presente nell'*home page* del sito, naturalmente sensibili a un ampliamento successivo delle fonti e dei lemmi. Sono presenti inoltre riferimenti alla "Normativa" nazionale ed europea come sezione di servizio a disposizione del fruitore *on line*.

Il progetto ha avuto la durata di tre anni (2001-2004)⁶ compresa la fase di sperimentazione durante la quale il Gruppo di lavoro ha diffuso il glossario EDA *on line* a tutti gli attori sociali ed istituzionali nazionali e locali, previa richiesta di una *password*, e ha raccolto le opinioni e i suggerimenti pervenuti affinando la versione definitiva del glossario EDA.

4. VERSO UN LINGUAGGIO CONDIVISO TRA I SISTEMI FORMATIVI

Il glossario *on line* dell'educazione degli adulti è uno strumento di lavoro, messo a disposizione di quanti, a differenti livelli decisionali e operativi, sono coinvolti nei sistemi di istruzione e di formazione professionale nella prospettiva dello sviluppo del *lifelong learning*.

⁶ Il progetto è stato promosso dalla Direzione Generale per l'Istruzione post-secondaria e per i Rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli Enti locali del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca scientifica MIUR (Dott. Maria Grazia Nardiello) con il sostegno del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione (Dott. Aviana Bulgarelli, Dott. Luisa Palomba) attraverso la partecipazione dell'ISFOL, Area Sistemi Formativi (fino all'anno 2004 Dott. Giorgio Allulli, Dott. Anna D'Arcangelo) e dall'INVALSI inizialmente elaborato da un comitato tecnico scientifico presieduto dal Prof. Benedetto Vertecchi (allora presidente del CEDE/poi INVALSI). Il Gruppo di lavoro che ha realizzato il glossario EDA è così composto: MIUR (Ispettrice Dott. Antonetta Tartaglia) che ha curato gli aspetti normativi, istituzionali e socio-culturali delle politiche dell'istruzione, nazionali ed europee; ISFOL (Dott. Giovanna Spagnuolo) che ha curato gli aspetti relativi alle politiche istituzionali nazionali ed europee della formazione e del lavoro; INVALSI (Prof. Vittoria Gallina) che ha curato gli aspetti teorici relativi alle scienze dell'educazione garantendo il coordinamento complessivo, la progettazione e realizzazione del *software*. A conclusione del lavoro di elaborazione e stesura dei lemmi il Gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno avvalersi di un *referee* formato da esperti accademici e rappresentanti delle Regioni. Il *referee* è stato così composto, anche sulla base di indicazioni fornite dal Prof. Giuseppe Bertagna, membro del CdA dell'INVALSI: Prof. Giuseppe Acone, Prof. Aureliana Alberici, Prof. Luciano Benadusi, Prof.ssa Maria Luisa De Natale, Prof. Cosimo La Neve, Prof. Pietro Lucisano, Prof.ssa Maria Teresa Moscato, Prof. Paolo Orefice, Prof. Felice Rizzi, Prof. Carla Xodo Cegolon, Prof. Giuseppe Zanniello. TECNOSTRUTTURA (Dott. Massimo Pucci, Dott. Costanza Bettoni) ha indicato come referenti la Dott. Giulia Antonelli (Regione Emilia Romagna) e Dott. Anna Totolo (Regione Piemonte). Il MIUR ha indicato inoltre l'Ispettrice Liliana Borrello.

Tra i principali fattori di successo della strategia europea per il *lifelong learning* vanno sottolineati la qualità dei sistemi di istruzione e formazione – già a partire dalla scuola primaria –, la qualità dei processi di apprendimento e l’ampliamento delle opportunità di accesso per tutti i cittadini ad una formazione lungo tutto il corso della vita per il diritto allo studio, all’occupabilità e al consapevole esercizio della cittadinanza attiva.

Il quadro istituzionale di riferimento ha tenuto tendenzialmente conto di tale prospettiva e quindi della necessità che i sistemi dialoghino nell’allestire iniziative o azioni dirette a garantire i diritti dei cittadini e ha sancito il riferimento al glossario EDA nell’“Accordo tra il MIUR, il MLPS, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la certificazione finale e intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi” approvato in Conferenza Unificata del 28 ottobre 2004, dove, infatti, si legge:

al fine di agevolare la comprensione reciproca tra i sistemi formativi, per l’attribuzione di significati condivisi ai concetti che vi ricorrono e la conseguente coerenza dei dispositivi che ne discendono, si conviene di fare riferimento al “Glossario per l’educazione degli adulti”, realizzato dall’INVALSI e dall’ISFOL, che ne curano congiuntamente l’aggiornamento in relazione agli sviluppi del quadro normativo comunitario e nazionale [...].

Il glossario EDA risponde a tale esigenza di dialogo e all’uso di linguaggi condivisibili a livello disciplinare-educativo, professionale, operativo e istituzionale: da parte di studiosi, decisori politici, formatori, docenti e anche della popolazione cui sono rivolti gli interventi di istruzione e formazione permanente. Tutto ciò con l’intento di raccordare i differenti quadri interpretativi, i significati, le prassi degli attori sociali coinvolti, indipendentemente dalle rispettive provenienze specialistiche, e per costruire una cultura e un linguaggio comuni.

Anche per tali motivi ne è previsto un aggiornamento semestrale da parte del Gruppo di lavoro responsabile della validazione del Glossario EDA⁷, composto attualmente dal MIUR, dall’INVALSI, dall’ISFOL, da TECNOSTRUTTURA e dai Coordinamenti regionali per la formazione e il lavoro e per l’istruzione.

Attualmente il glossario dell’Educazione degli adulti è consultabile direttamente sul sito internet dell’INVALSI (www.invalsi.it) cliccando nell’*home page* su “ONEDA”, oppure al sito internet ISFOL (www.isfol.it) cliccando su “Ricerche e Progetti” nell’*home page* dell’Area Sistemi Formativi.

⁷ Il Gruppo di lavoro, che ha la responsabilità della validazione del glossario è attualmente composto dalle seguenti strutture: MIUR Dip. dell’Istruzione DG per l’istruzione post-secondaria e per i rapporti con i sistemi formativi della Regioni e degli Enti Locali Uff. IV (Dott. Antonetta Tartaglia, Dott. Maria Rosaria Papa); INVALSI-Oneda (Prof. Vittoria Gallina, coordinamento); ISFOL Area di ricerca Sistemi Formativi (Dott. Giovanna Spagnuolo); TECNOSTRUTTURA (Dott. Costanza Bettoni); Coordinamento delle Regioni per la formazione professionale e il lavoro: Regione Piemonte (Dott. Anna Totolo); Coordinamento delle Regioni per l’istruzione: Regione Emilia Romagna (Dott. Giulia Antonelli).

Scheda informativa sul percorso legislativo e normativo della riforma del sistema educativo (aggiornata al 7.11.2005)

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
Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76 (G.U. - S.G. n.103 del 5.5.2005)	<i>Definizione delle norme generali sul diritto - dovere all'istruzione e alla formazione, a norma del- l'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i>	Definitivo
Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 227 (G.U. n. 257 del 4.11.2005)	<i>Decreto legislativo riguardante la definizione delle norme generali in materia di formazione degli in- segnanti ai fini dell'accesso all'in- segnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i>	Definitivo
Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286 (G.U. n. 282 del 1.12.2004)	<i>Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educa- tivo 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
Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (G.U. n. 51 del 2.3.2004 - 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
Circolare 5 marzo 2004, n. 29	<i>Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 - Indicazioni e istruzioni.</i>	
Circolare 3 dicembre 2004, n. 85	<i>Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado.</i>	

Normativa sul II CICLO del sistema educativo di istruzione e di formazione		
DOCUMENTO	NOME	ITER
Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77 (G.U. n. 103 del 5.5.2005)	<i>Norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i>	Definitivo
Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 (G.U. n. 257 del 4.11.2005)	<i>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>	Definitivo

Accordi riguardanti il DIRITTO - DOVERE		
DOCUMENTO	NOME	ITER
Conferenza Unificata (C.U.)	<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
Conferenza Stato - Regioni	<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
Protocollo di intesa	<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
Conferenza Unificata (C.U.)	<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
Conferenza unificata (C.U.)	<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
<u>LEGGI NAZIONALI DI RIFERIMENTO</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - Legge 24 giugno 1997, n. 196 (G.U. n. 154 del 4.7.1997 - S.O. n. 136) - DPR 12 luglio 2000, n. 257 (G.U. n. 216 del 15.9.2000) - D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276 (G.U. n. 235 del 9.10.2003 - S.O. n. 159) 	<p><i>Norme in materia di promozione dell'occupazione.</i></p> <p><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></p> <p><i>Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30.</i></p>	<p>In base all'art. 48 del D.lgs. 276/03, le Regioni devono regolamentare i nuovi percorsi</p>
<u>LEGGI E NORMATIVE REGIONALI</u>		
<ul style="list-style-type: none"> - Legge 1 febbraio 2005, n. 20 - Legge 26 luglio 2002, n. 32 - D.P.G.R. 2 febbraio 2005, n. 22/R - DGR 21 marzo 2005, n. 427 	<p><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></p> <p><i>Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro.</i></p> <p><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></p> <p><i>D.P.G.R. 2.2.2005 n. 22/R - Avvio dell'apprendistato professionalizzante nella Regione Toscana.</i></p>	<p>Regione TOSCANA</p>

Segue

Segue

DOCUMENTO	NOME	ITER
Legge del 19 gennaio 2005, n. 2	<i>Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro.</i>	Regione MARCHE
Legge del 26 luglio 2005, n. 17	<i>Norme per la promozione dell'occupazione, della qualità, sicurezza e regolarità del lavoro.</i>	Regione EMILIA ROMAGNA
Legge del 9 agosto 2005, n. 18	<i>Norme regionali per l'occupazione, la tutela e la qualità del lavoro.</i>	Regione FRIULI-VENEZIA GIULIA
Intesa del 20 luglio 2005	<i>Protocollo d'intesa per gli apprendistati in Provincia di Trento.</i>	Provincia Autonoma di TRENTO

Le considerazioni del CNOS-FAP sulle sperimentazioni dei percorsi triennali e quadriennali nelle Regioni

Sede Nazionale CNOS-FAP

In attesa dei dati ufficiali che saranno resi noti dall'ISFOL, Istituto preposto al monitoraggio, il Consiglio direttivo nazionale (CDN) della Federazione CNOS-FAP, nella seduta del 6-8 ottobre 2005, ha ritenuto opportuno avviare una prima riflessione, anche se sommaria, sulla situazione della formazione professionale nelle Regioni ove la Federazione opera, sotto tre specifici aspetti:

- 1) la presenza di ipotesi o schemi di leggi in materia di IeFP nelle Regioni;
- 2) lo svolgimento delle attività formative sperimentali triennali;
- 3) lo studio o l'avvio di una proposta per i percorsi quadriennali.

Anche i pochi dati in loro possesso hanno permesso ai membri del CDN di verificare la crescita progressiva delle iscrizioni ai percorsi formativi sperimentali triennali cosiddetti "integrati", dove il CFP è titolare e sede di svolgimento del percorso, con accordi quadro a monte e a valle con le istituzioni scolastiche per il riconoscimento dei crediti e la facilitazione degli eventuali passaggi, a fronte della difficile risposta da parte delle Regioni a causa di carenze di risorse finanziarie.

Nelle tavole che seguono, si riporta il quadro della situazione così come descritta dai referenti regionali della Federazione CNOS-FAP.

1) Ipotesi o schemi di leggi in materia di IeFP nelle Regioni

REGIONI SENZA IPOTESI O SCHEMI DI LEGGI IN MATERIA DI IeFP	REGIONI CON IPOTESI O SCHEMI DI LEGGI IN MATERIA DI IeFP	ALTRE SOLUZIONI
Abruzzo Calabria Campania Emilia Romagna Lazio Liguria Lombardia Piemonte Puglia	Sardegna <i>"Principi e norme per l'educazione, l'istruzione e la formazione professionale"</i> (anno 2005). Sicilia <i>"Disciplina del sistema dell'offerta formativa integrata della Regione Siciliana. Norme relative ai consorzi universitari"</i> (anno 2005). Umbria <i>"Sistema formativo Integrato regionale"</i> (anno 2004).	Friuli Venezia Giulia: Pur in assenza di una specifica ipotesi o schema di legge regionale, la Regione Friuli Venezia Giulia ha avviato una inedita modalità di affidamento delle attività formative agli Enti. Tutti gli Enti di FP, pur conservando specificità e titolarità proprie, fanno parte di un "Gestore unico", al quale viene affidata l'attività. Il "Gestore unico" disciplina i rapporti tra gli Enti aderenti mediante apposito regolamento, si dota di linee guida per la progettazione dei percorsi e stipula convenzioni con le istituzioni scolastiche ogni anno formativo.

2) La sperimentazione dei percorsi formativi triennali nelle Regioni

REGIONI CHE HANNO AVVIATO PERCORSI FORMATIVI TRIENNALI "INTEGRATI" E CON LA TITOLARITÀ DEL CFP		
REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Abruzzo	<i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 11 progetti nel 2003, 43 nel 2004 e 28 nel 2005. Il CNOS-FAP ha realizzato: - 3 corsi sper.: 1 ^a annualità - 5 corsi sper.: 2 ^a annualità - 6 corsi sper.: 3 ^a annualità	La Regione organizza il servizio mediante il <i>Catalogo regionale</i> che si arricchisce di tutti i percorsi formativi sperimentali realizzati. Per introdurre nuove proposte, gli Enti presentano percorsi sperimentali il 31 ottobre o il 31 marzo. Le proposte vengono validate e finanziate <i>secondo specifici criteri</i> , tra i quali le domande effettive degli iscritti. Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata soddisfatta.
Lazio (Prov. di Roma)	<i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 72 percorsi sperimentali nel 2003, 65 nel 2004 e 58 nel 2005. Il CNOS-FAP ha realizzato: 15 corsi sper.: 1 ^a annualità 15 corsi sper.: 2 ^a annualità 16 corsi sper.: 3 ^a annualità	L'assegnazione è avvenuta attraverso lo strumento dell'avviso pubblico per gli Enti, l'assegnazione diretta per il polo pubblico provinciale. Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.

Segue

Segue

REGIONE	ATTIVITÀ	MODALITÀ
Liguria	<p><i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 15 percorsi sperimentali nel 1° anno, 40 nel 2° e 42 nel 3° anno.</p> <p>Il CNOS-FAP ha realizzato: - 3 corsi sper.: 1ª annualità - 8 corsi sper.: 2ª annualità - 12 corsi sper.: 3ª annualità</p>	<p>L'affidamento delle attività formative avviene attraverso il bando triennale.</p> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata sufficientemente soddisfatta.</p>
Lombardia	<p><i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 37 corsi sperimentali nel 2003; negli anni successivi le attività formative, aumentate di numero, sono state affidate alle Province.</p> <p>Il CNOS-FAP ha realizzato: - 1 corso sper.: 1ª annualità (2002) - 2 corsi sper.: 2ª annualità (2003) - 4 corsi sper.: 3ª annualità (2004) - 8 corsi sper.: corrente anno (2005)</p>	<p>L'attività formativa è affidata all'Ente mediante il bando triennale. Dopo il primo anno, la gestione delle sperimentazione è passata alle Province e l'affidamento è avvenuto con bando triennale.</p> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.</p>
Piemonte	<p><i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 8 percorsi formativi sperimentali nell'anno 2002, 23 nel 2003; dall'anno successivo le attività sono passate a regime.</p> <p>Il CNOS-FAP ha realizzato: - 3 corsi sper.: 1ª annualità - 6 corsi sper.: 2ª annualità - 85 corsi sper.: 3ª annualità</p>	<p>Dal momento della messa a regime, le attività formative si sono svolte con atti di indirizzo regionale e con bandi provinciali triennali reiterabili. I bandi, denominati diritto-dovere, prevedono corsi triennali (post scuola media), biennali (aperti ai <i>drop out</i> della scuola secondaria) e annuali (<i>drop out</i> in genere purché in età di diritto-dovere). Tutti i corsi sperimentali prevedono accordi con le istituzioni scolastiche sia per gli eventuali passaggi sia per eventuali integrazioni con docenti pagati dalle istituzioni di provenienza o dai CFP.</p> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.</p>
Veneto	<p><i>Attività regionale</i> La Regione ha avviato 20 percorsi formativi sperimentali nel 2002; dal 2003 tutti i primi anni sono diventati sperimentali e triennali.</p> <p>Il CNOS-FAP ha realizzato: - 3 corsi sper.: 1ª annualità Poi, tutti i primi anni sono divenuti triennali.</p>	<p>Le attività formative vengono affidate attraverso un bando annuale. La progettazione può essere realizzata anche attraverso una progettazione quadro che ingloba più progetti.</p> <p>Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata sufficientemente soddisfatta.</p>

REGIONI CHE HANNO AVVIATO PERCORSI INTEGRATI	
Emilia Romagna	Le attività formative sono svolte secondo la normativa della L.R. 12/2003.
Friuli Venezia Giulia	Il CNOS-FAP nell'anno 2004/2005 realizza 15 percorsi formativi triennali; sono previste 180 ore di integrazione nel primo anno e 50 ore di integrazione nel secondo anno. Gli attuali terzi anni si svolgono secondo i vecchi ordinamenti. Il piano regionale 2005/2006 è governato dal <i>Gestore unico</i> . Il CNOS-FAP realizza 15 corsi della durata di 1.200 ore ciascuno.
Puglia	La Regione prevede attività formative biennali e triennali. Nelle attività formative biennali il CNOS-FAP realizza 1.080 ore; l'istituzione scolastica 600 ore; l'azienda accoglie gli allievi per 720 ore. La durata totale del percorso formativo è di 2.400 ore. Nei percorsi formativi triennali il CNOS-FAP sviluppa 1.800 ore; le istituzioni scolastiche 1.200; l'azienda accoglie gli allievi per 600 ore. La durata complessiva del percorso formativo è di 3.600 ore.
Umbria	La Regione prevede percorsi formativi sperimentali a titolarità scolastica e integrati con il CFP per il 15% delle ore. Le Province sostengono le attività formative biennali dopo il 15° anno di età.

LA SITUAZIONE IN ALTRE REGIONI	
Sicilia	La Regione Sicilia promuove percorsi triennali attraverso un bando annuale e una progettazione che copre l'intero triennio. In quest'ultimo triennio le attività formative ammontavano a circa 184 proposte nel 2003, 250 nel 2004 e 301 nel 2005. Il CNOS-FAP ha realizzato 65 percorsi triennali nel 2003, 75 nel 2004 e 75 nel 2005. Ad oggi la domanda di formazione dei giovani presso i CFP del CNOS-FAP è stata parzialmente soddisfatta.
Calabria	Al momento il CNOS-FAP non realizza attività formative che si riconducono all'obbligo formativo o al diritto-dovere.
Campania	Al momento il CNOS-FAP non realizza attività formative che si riconducono all'obbligo formativo o al diritto-dovere.
Sardegna	L'attività formativa triennale sperimentale del CNOS-FAP della Sardegna è di 48 corsi, del secondo e del terzo anno. L'attuale Giunta regionale ha sospeso l'attività sperimentale triennale del primo anno.

3) La proposta dei percorsi quadriennali nelle Regioni

Lazio	La proposta del quarto anno è allo studio di una commissione insediata dall'Assessore regionale all'istruzione, diritto allo studio e formazione.
Liguria	Il 26 gennaio 2005, la Regione ha firmato un Protocollo d'intesa con il MIUR e il MLPS per la realizzazione del quarto anno. Gli Enti stanno studiando il progetto di fattibilità per il prossimo anno.
Lombardia	La Regione Lombardia, con bando n. 15052 del 13 ottobre 2005, ha dato la facoltà agli Enti di presentare proposte per il 4° anno sperimentale. Le proposte accolte sono state 39. Il CNOS-FAP realizza 3 percorsi formativi sperimentali quadriennali.
Veneto	È allo studio l'avvio del 4° anno sperimentale.

Dall'obbligo scolastico e formativo al diritto-dovere all'istruzione e formazione

ARMANDO MONTEMARANO¹

Ne è passato di tempo da quando la Legge Casati del 1859 prevedeva la gratuità ed obbligatorietà del primo biennio delle scuole elementari e la Legge Coppino del 1877 istituiva l'obbligo scolastico fino a 9 anni di età, leggi che fecero scendere in cinquant'anni, dal 1861 al 1911, il tasso di analfabetismo dal 78% al 37%, grazie anche all'elevazione a 12 anni dell'età dell'obbligo imposta dalla Legge Orlando del 1904. Nel 1961, a cent'anni di distanza dall'unità del Paese ed alla vigilia dell'istituzione della scuola media unica (Legge n. 1859 del 1962), che travolgeva la riforma Gentile, il tasso di analfabetismo era ancora dell'8,3%.

Al giorno d'oggi, con un tasso di analfabetismo assai vicino allo zero (1,2%), ci si pone il problema di legare il mondo dell'istruzione e della formazione al mondo del lavoro e di collegare la politica dell'educazione a quella dell'occupazione, indirizzando entrambe alla ricerca della competitività.

1. L'ALTERNANZA QUALE STRUMENTO DI POLITICA OCCUPAZIONALE

È nell'ottica lavoristica che la Legge 17 maggio 1999, n. 144, recante la delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione, disponeva all'art. 68 che, al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni sull'obbligo dell'istruzione, fosse progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del 18° anno di età.

Tale obbligo poteva essere assolto in tre distinti percorsi, anche integrati, di istruzione e formazione:

¹ Avvocato; Presidente dell'Associazione Italiana di Diritto Sociale.

- a) nel sistema di istruzione scolastica;
- b) nel sistema della formazione professionale, di competenza regionale;
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.

L'obbligo si intendeva comunque assolto con il conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale.

Seppure i tre percorsi si presentavano, nell'architettura concepita dal legislatore del 1999, ben distinti, era previsto che le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato avrebbero costituito crediti per il passaggio da un sistema all'altro, instaurandosi così in embrione l'alternanza tra scuola, formazione e lavoro.

2. IL DIRITTO-DOVERE QUALE STRUMENTO DI POLITICA EDUCATIVA

La Legge 28 marzo 2003, n. 53, nell'attribuire al Governo la delega per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, ha imposto la definizione del sistema educativo di istruzione e di formazione con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) apprendimento in tutto l'arco della vita;
- b) conseguimento di una formazione spirituale e morale ispirata ai principi costituzionali;
- c) sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;
- d) assicurazione a tutti del diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età;
- e) articolazione del sistema educativo di istruzione e di formazione:
 - nella scuola dell'infanzia;
 - in un primo ciclo, che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado;
 - in un secondo ciclo, che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

L'attuazione del diritto all'istruzione e alla formazione si deve realizzare, in base alla Legge di delega, nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale e garantendo, attraverso adeguati interventi, l'integrazione delle persone in situazione di handicap.

All'interno del sistema educativo così delineato, ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione devono realizzare profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale. I titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superio-

re e quelli conseguiti al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della 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 d'intesa con queste istituzioni (ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza).

È assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva 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.

3. DALL'OBBLIGO SCOLASTICO AL DIRITTO-DOVERE

L'art. 1, lett. c), della Legge n. 53 del 2000 ridefinisce l'obbligo scolastico istituito dall'art. 34, comma 2, Cost., secondo cui l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, deve essere obbligatoria e gratuita, nonché lo stesso obbligo formativo istituito dall'art. 68 della Legge n. 144 del 1999, ampliandolo nei termini di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere: la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione viene, così, a costituire un dovere (sociale) legislativamente sanzionato.

L'attuazione graduale del diritto-dovere è stata avviata con l'emanazione del D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 76, il quale ribadisce che viene assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. Nelle istituzioni scolastiche statali la fruizione del diritto non è soggetta a tasse di iscrizione e di frequenza.

La fruizione dell'offerta di istruzione e di formazione costituisce per tutti, compresi i minori stranieri, oltre che un diritto soggettivo un dovere sociale ai sensi dell'art. 4, comma 2, Cost., il quale impone ad ogni cittadino di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

Responsabili dell'adempimento del dovere di istruzione e formazione sono i genitori dei minori o coloro che a qualsiasi titolo ne facciano le veci, i quali sono tenuti ad iscriverli alle istituzioni scolastiche o formative.

Alla vigilanza sull'adempimento del dovere di istruzione e formazione, anche sulla base dei dati forniti dalle anagrafi degli studenti, provvedono:

- a) il Comune ove hanno la residenza i giovani;
- b) il dirigente dell'istituzione scolastica o il responsabile dell'istituzione formativa presso la quale sono iscritti ovvero abbiano fatto richiesta di iscrizione gli studenti;
- c) la Provincia, attraverso i servizi per l'impiego in relazione alle funzioni di loro competenza a livello territoriale;

- d) i soggetti che assumono con il contratto di apprendistato, nonché il tutore aziendale e i soggetti competenti allo svolgimento delle funzioni ispettive in materia di previdenza sociale e di lavoro.

In caso di mancato adempimento del dovere di istruzione e formazione si applicano a carico dei responsabili le sanzioni relative al mancato assolvimento dell'obbligo scolastico previsto dalle norme previgenti.

Con l'entrata in vigore dei decreti delegati, il diritto-dovere all'istruzione e formazione si sostituisce all'obbligo scolastico e all'obbligo formativo, riassumendoli, in modo tale che anche l'inosservanza dell'obbligo formativo viene sanzionata, al contrario di quanto finora previsto.

Va tuttavia rilevato che il nuovo sistema educativo non è ancora interamente operativo, sicché dai più si ritiene che valga ancora l'obbligo scolastico stabilito nei limiti degli otto anni di frequenza, in quanto solo una volta completato l'iter attuativo della riforma avverrà l'estensione dell'obbligo, con la conseguenza che dovrà essere ridefinito anche l'obbligo del datore di lavoro di assumere un giovane (sempre che abbia compiuto 15 anni) previa verifica non più dell'assolvimento dell'obbligo scolastico, bensì del diritto-dovere di istruzione e formazione, a meno che si tratti di un contratto di apprendistato.

4. LA REALIZZAZIONE DEL DIRITTO-DOVERE

Il diritto-dovere matura con l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria, fatta salva la possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia.

Le scuole secondarie di primo grado organizzano, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i competenti servizi territoriali, iniziative di orientamento ai fini della scelta dei percorsi educativi del secondo ciclo, sulla base dei percorsi di ciascun allievo, personalizzati e documentati.

I giovani che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo sono iscritti ad un istituto del sistema dei licei o del sistema di istruzione e formazione professionale, fino al conseguimento del diploma liceale o di un titolo o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età, fatto salvo il limite di frequentabilità delle singole classi, nonché quello derivante dalla contrazione di una ferma militare volontaria.

L'anagrafe nazionale degli studenti presso il MIUR opera il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria; le anagrafi regionali per l'obbligo formativo, trasformate in anagrafi regionali degli studenti, contengono i dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato dei singoli studenti a partire dal primo anno della scuola primaria. Le Regioni devono assicurare l'integrazione delle anagrafi regionali degli studenti con le anagrafi comunali della popolazione, nonché il coordinamento con le funzioni svolte dalle Province, attraverso i servizi per l'impiego, in materia di orientamento, informazione e tutorato.

In attesa dell'emanazione dei decreti legislativi inerenti al secondo ciclo di istruzione e di istruzione e formazione professionale, dall'anno scolastico

2005-2006 l'iscrizione e la frequenza gratuite ricomprendono i primi due anni degli istituti secondari superiori e dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, realizzati sulla base dell'accordo in sede di Conferenza unificata del 19 giugno 2003.

Alla completa attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione si dovrà provvedere attraverso decreti attuativi. Fino a quel momento continua ad applicarsi l'art. 68, comma 4, della Legge 17 maggio 1999, n. 144, che si intende riferito all'obbligo formativo come ridefinito dal D.Lgs. n. 76/2005; agli oneri relativi si provvede, pertanto, sia a carico del Fondo per l'occupazione, istituito presso il Ministero del lavoro, che a carico del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, istituito presso il MIUR.

Le risorse statali destinate annualmente a sostenere l'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione nei percorsi sperimentali sono attribuite alle Regioni, con apposito accordo in Conferenza unificata, tenendo anche conto dell'incremento delle iscrizioni ai predetti percorsi, da computarsi a partire dall'anno scolastico 2002-2003.

In attesa della definizione dei livelli essenziali di prestazione, le strutture sedi dei percorsi di istruzione e formazione professionale sono accreditate dalle Regioni.

5. LA REALIZZAZIONE DELL'ALTERNANZA

Alla definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-istruzione-lavoro provvede il D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, che la definisce come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Gli studenti che hanno compiuto il 15° anno di età, salva restando la possibilità di espletamento del diritto-dovere con il contratto di apprendistato, possono presentare la richiesta di svolgere, con la predetta modalità e nei limiti delle risorse disponibili, l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, o parte di essa, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa.

I percorsi in alternanza sono progettati, attuati, verificati e valutati sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di apposite convenzioni con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di apprendimento in situazione lavorativa, che non costituiscono rapporto individuale di lavoro.

La modalità di apprendimento in alternanza, quale opzione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione dei giovani, persegue le seguenti finalità:

- a) attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- b) arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- c) favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- d) realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile;
- e) correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.

Fino all'emanazione dei decreti delegati del secondo ciclo, i percorsi in alternanza possono essere realizzati negli istituti di istruzione secondaria superiore secondo l'ordinamento vigente, mentre devono essere le Regioni a definire le modalità per l'attuazione di eventuali sperimentazioni di percorsi in alternanza nell'ambito del sistema di formazione professionale.

6. I PERCORSI IN ALTERNANZA

Ferme restando le competenze regionali in materia di programmazione dell'offerta formativa, le istituzioni scolastiche o formative, singolarmente o in rete, stipulano apposite convenzioni, a titolo gratuito, con gli utilizzatori, le quali regolano i rapporti e le responsabilità dei diversi soggetti coinvolti nei percorsi in alternanza, compresi gli aspetti relativi alla tutela della salute e della sicurezza dei partecipanti.

I percorsi in alternanza hanno una struttura flessibile e si articolano in periodi di formazione in aula e in periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, che le istituzioni scolastiche e formative progettano e attuano sulla base delle convenzioni.

I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale; essi devono essere articolati secondo criteri di gradualità e progressività che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età, e vanno dimensionati tenendo conto degli obiettivi formativi dei diversi percorsi del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, nonché sulla base delle capacità di accoglienza degli utilizzatori.

I percorsi in alternanza sono definiti e programmati all'interno del piano dell'offerta formativa e sono proposti alle famiglie e agli studenti in tempi e con modalità idonei a garantirne la piena fruizione; in essi la funzione tutoriale è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti ed al rac-

cordo tra l'istituzione scolastica o formativa, il mondo del lavoro e il territorio. La funzione tutoriale personalizzata per gli studenti in alternanza è svolta dal docente tutor interno e dal tutor esterno.

Il primo è designato dall'istituzione scolastica o formativa tra coloro che, avendone fatto richiesta, possiedono titoli documentabili e certificabili, svolge il ruolo di assistenza e guida degli studenti che seguono percorsi in alternanza e verifica, con la collaborazione del tutor esterno, il corretto svolgimento del percorso in alternanza. Il secondo, designato dagli utilizzatori, favorisce l'inserimento dello studente nel contesto operativo, lo assiste nel percorso di formazione sul lavoro e fornisce all'istituzione scolastica o formativa ogni elemento atto a verificare e valutare le attività dello studente e l'efficacia dei processi formativi.

I percorsi in alternanza sono oggetto di verifica e valutazione da parte dell'istituzione scolastica o formativa che, tenuto conto delle indicazioni fornite dal tutor esterno, valuta gli apprendimenti degli studenti in alternanza e certifica le competenze da essi acquisite, che costituiscono crediti.

7. I PERCORSI INTEGRATI

Le istituzioni scolastiche, a domanda degli interessati e d'intesa con le Regioni, nell'ambito dell'alternanza possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale per la frequenza, negli istituti di istruzione e formazione professionale, di corsi integrati, attuativi di piani di studio, progettati d'intesa tra i due sistemi e realizzati con il concorso degli operatori di entrambi.

Anche questa previsione, come gran parte delle altre contenute sia nella Legge delega del 2003 che nei decreti delegati del 2005, costituisce solo una tessera nella costruzione del mosaico, ancora largamente incompleto, che dovrebbe orientare l'educazione dei giovani alla loro realizzazione nel lavoro, fine che continua ad impegnare gli operatori in accese discussioni, che trovano origine nell'irrisolto confronto tra chi sostiene, per dirla con Montesquieu, che l'educazione debba "dare delle idee" e chi sottolinea ciò che diceva Gandhi: "Non è la letteratura né il vasto sapere che fanno l'uomo, ma la sua educazione alla vita reale".

La riforma cerca di conciliare i due modi di vedere e di dar vita ad un'offerta flessibile, che dopo un primo ciclo basico comune, permetta ai giovani di orientare le proprie scelte in modo confacente alle capacità ed aspirazioni individuali, nel tentativo di evitare, attraverso l'alternanza, che il sistema dei licei e quello formativo vengano a costituire compartimenti stagno del tutto separati ed entrambi avulsi dalla realtà sociale.

Il tempo rivelerà se il tentativo troverà compiuta realizzazione e se potrà dirsi riuscito.

I formatori valutano i percorsi sperimentali triennali. Il caso della Liguria. Primi dati

GUGLIELMO MALIZIA
VITTORIO PIERONI¹

Nel descrivere e valutare la sperimentazione dei percorsi triennali, i formatori occupano certamente un *posto privilegiato* in quanto possono offrire una testimonianza qualificata su tutti gli aspetti rilevanti dei corsi, dal progetto, agli allievi, al personale, all'organizzazione. Il monitoraggio che si è svolto nel 2003-04 e nel 2004-05 in Liguria su finanziamento del Fondo Sociale Europeo, del Ministero del Lavoro e della Regione costituisce un caso certamente significativo. Pertanto si riportano qui di seguito i primi risultati del 2° anno (2004-05) della prima sperimentazione (2003-06) e il 1° anno (2004-05) della seconda sperimentazione (2004-07)².

1. I FORMATORI A CONFRONTO SUL 2° ANNO (2004-05) DELLA I SPERIMENTAZIONE (2003-06)

Seguiremo l'articolazione della griglia *nelle due sezioni* che la compongono. Pertanto, la prima parte si soffermerà a presentare i formatori coinvolti nel 2° anno della prima sperimentazione; successivamente approfondiremo le valutazioni che essi hanno dato delle componenti principali del corso. Sarà costante il confronto tra il 1° e il 2° anno della sperimentazione.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Sociologia.

² Per il 1° anno (2003-04) della prima sperimentazione (2003-06) cfr. G. MALIZIA - M. PALUMBO, *Il contesto, gli attori e le azioni formative*, in D. NICOLI - M. PALUMBO - G. MALIZIA, *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza*, Milano, Franco Angeli, 2005, 41-83.

1.1. Caratteristiche dei formatori

La prima parte della griglia comprendeva una serie di domande mirate a ricostruire l'identità dei formatori coinvolti nel progetto sperimentale. In proposito va osservato che quelli raggiunti dall'inchiesta sono *scesi leggermente* da 229 dello scorso anno agli attuali 214 (-6.6%); mentre i corsi sono rimasti sostanzialmente stabili, 19 nel 2003-04 e 18 nel 2004-05.

Incominciando dai dati personali, la *variabile di genere* evidenzia una ripartizione tra maschi e femmine del tutto simile a quella dell'anno precedente sia per la percentuale delle componenti (44,4 e 55,1 %, rispettivamente - cfr. Tav. 1) che per le caratteristiche presenti in ciascun gruppo. Infatti, le donne si distinguono per l'età più giovane (al di sotto dei 40 anni), per essere circa due su tre laureate (64,8%) e per trovarsi concentrate in misura superiore nei CFP di CEIC/FORMA (61,2%); viceversa i maschi risultano per lo più in possesso di qualifiche professionali (53,1%), o di diplomi (64,1%) e sono più presenti nei CFP pubblici (51,6%) o in quelli di Enti altri (55,2%).

Tav. 1 – Distribuzione dei formatori in base al sesso (2° anno della prima sperimentazione 2003-06 - in %)

Sesso	Totale	Province				Tipo di Ente di FP			Età				Titolo di studio		
		GE	IM	SP	SA	Ceic	Pubb.	Altro	-35	35-40	41-49	+49	Qual.	Dipl.	Laurea
NR	0,5	1,1	--	--	--	0,8	--	--	--	--	1,9	--	--	--	0,8
F	55,1	52,9	83,3	50,0	54,2	61,2	48,4	44,8	69,6	51,0	53,7	47,1	46,9	38,6	64,8
M	44,4	46,0	16,7	50,0	45,8	38,0	51,6	55,2	30,4	49,0	44,4	52,9	53,1	61,4	34,4
Tot.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

Le fasce d'età sono state distribuite in 4 gruppi abbastanza proporzionati tra loro (cfr. Tav. 2). Tracciando una linea di demarcazione tra chi ha meno e chi più di 40 anni, troviamo anzitutto che i due gruppi si pareggiano quanto a numerosità (48,1 e 49%, rispettivamente); inoltre nella fascia più giovane si collocano, coerentemente a quanto rilevato in precedenza, la componente femminile (54,3%) e i formatori CFP di CEIC/FORMA (54,6%) e inoltre anche quanti possiedono una qualifica professionale (59,4%); viceversa in quella superiore riscontriamo i maschi (53,8%) e i dipendenti dai CFP pubblici (51,6%) o di Enti altri (72,4%).

Tav. 2 - Distribuzione dei formatori in base all'età (2° anno della prima sperimentazione 2003-06 - in %)

Classi di età	Totale	Tipo di Ente di FP			Sesso		Province				Titolo di studio		
		Ceic	Pubb.	Altro	M	F	GE	IM	SP	SA	Qual.	Dipl.	Laurea
NR	1,9	3,3	--	--	3,2	0,8	4,6	--	--	--	3,1	3,5	0,8
-35	26,2	27,3	29,7	13,8	17,9	33,1	25,3	38,9	32,0	18,6	31,3	29,8	23,2
35-40	22,9	27,3	18,8	13,8	25,3	21,2	23,0	11,1	28,0	22,0	28,1	14,0	25,6
41-49	25,2	24,0	21,9	37,9	25,3	24,6	27,6	33,3	18,0	25,4	15,6	21,1	29,6
+49	23,8	18,2	29,7	34,5	28,4	20,3	19,5	16,7	22,0	33,9	21,9	31,6	20,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

A sua volta, la ripartizione dei *formatori* in base alle 4 Province liguri mantiene la graduatoria dell'anno precedente, ma con qualche cambiamento nella composizione percentuale dei gruppi (cfr. Tav. 3). Infatti, al primo posto viene ovviamente il capoluogo della Regione (passato dal 50,2% del 1° anno all'attuale 40,7%), al cui interno risultano particolarmente numerosi i dipendenti dei CFP pubblici (64,1%) ed i qualificati (53,1%); in seconda posizione si riscontrano i formatori di Savona in una percentuale superiore a un quarto del totale (27,6%), seguiti da quelli di La Spezia che si situano poco al di sotto del 25% (23,4%), mentre ad Imperia non si raggiunge il 10% (8,4%).

Tav. 3 - Distribuzione dei formatori in base alle Province (2° anno della prima sperimentazione 2003-06 - in %)

Province	Totale	Tipo di Ente di FP			Sesso		Età				Titolo di studio		
		Ceic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	> 49	Qual.	Dipl.	Laurea
Genova	40.7	38.0	64.1	--	42.1	39.0	39.3	40.8	44.4	33.3	53.1	40.4	37.6
Savona	27.6	21.5	26.6	55.2	28.4	27.1	19.6	26.5	27.8	39.2	21.9	14.0	35.2
Imperia	8.4	9.9	9.4	--	3.2	12.7	12.5	4.1	11.1	5.9	12.5	8.8	7.2
La Spezia	23.4	30.6	--	44.8	26.3	21.2	28.6	28.6	16.7	21.6	12.5	36.8	20.0
Totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Legenda: % = Valori percentuali
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

A sua volta, la distribuzione dei *corsi* tra le 4 Province ricalca sostanzialmente quella dei formatori per quanto riguarda Genova e Savona (rispettivamente: 8 corsi o il 44% del totale; e 5 corsi o il 28%), mentre si diversifica in maniera significativa a Imperia e La Spezia sia a livello percentuale (3 o il 17%; e 2 e l'11%) che quanto alla graduatoria che appare ribaltata rispetto a quella dei formatori.

Anche in merito al *titolo di studio* (cfr. Tav. 4) non si rilevano particolari differenze rispetto all'anno precedente. Una maggioranza relativa dei formatori è in possesso della laurea (58,4% - in precedenza il 65,5%); seguono quanti hanno conseguito un diploma (26,6%) o una qualifica professionale (passati dal 6,1 dell'anno precedente al 15% del 2004-05); i primi, come già rilevato, risultano maggioritari nella componente femminile (oltre i due terzi = 68,6%) e tra i docenti del savonese (74,6%).

Tav. 4 - Distribuzione dei formatori in base al titolo di studio (2° anno della prima sperimentazione 2003-06 - in %)

Titoli studio	Totale	Province				Tipo di Ente			Sesso		Età			
		GE	IM	SP	SA	Ceic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	> 49
NR	1.4	1.1	--	2.0	1.7	0.8	1.6	3.4	2.1	0.8	--	2.0	1.9	2.0
Lic. Med.	0.5	1.1	--	--	--	--	1.6	--	1.1	--	--	--	--	2.0
Qualifica	5.6	8.0	22.2	2.0	--	5.0	7.8	3.4	7.4	4.2	7.1	4.1	3.7	5.9
Diploma	26.6	26.4	27.8	42.0	13.6	28.9	23.4	24.1	36.8	18.6	30.4	16.3	22.2	35.3
Laurea	58.4	54.0	50.0	50.0	74.6	55.4	60.9	65.5	45.3	68.6	51.8	65.3	68.5	51.0
Altro	7.5	9.2	--	4.0	10.2	9.9	4.7	3.4	7.4	7.6	10.7	12.2	3.7	3.9
Tot.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

1.2. Valutazione complessiva dell'andamento della sperimentazione nel 2° anno

La seconda parte della griglia richiedeva ai formatori di *valutare* gli aspetti più significativi dei corsi triennali sperimentali, che a loro volta erano stati raggruppati all'interno delle 6 aree menzionate sopra. La tavola 5 restituisce in un unico quadro sinottico tali giudizi in merito alle singole componenti dei vari ambiti.

Volendo sintetizzare quanto emerso da questa numerosa serie di dati, occorre procedere in tre direzioni: le aree in cui era articolata la griglia considerate nel loro complesso, i singoli aspetti dei vari ambiti e i formatori di questa sperimentazione.

- 1) Per quanto riguarda le *aree* viste nella loro globalità, emerge il seguente andamento.
 - a) Coerentemente ai dati dell'anno precedente, il *progetto* se considerato nel suo insieme è stato trovato assai adeguato; tuttavia ai fini di un'ottimizzazione delle attività, nel portare a termine la sperimentazione occorrerebbe tenere in maggiore considerazione certi suggerimenti che sono scaturiti dall'esperienza durante questi due anni, quali una maggiore flessibilità nei percorsi/piani di studio personalizzati, una collaborazione più intensa tra i docenti, monitoraggi più frequenti, l'investimento di un maggior numero di ore nei LARSA.
 - b) Gli *allievi*, come in precedenza, si caratterizzano per le situazioni di disagio che sperimentano e che sono all'origine di una catena di difficoltà gestionali del gruppo classe, dovute appunto a problematiche caratteriali/motivazionali/culturali; si ripropongono di conseguenza nei loro confronti valutazioni appena sufficienti riguardo agli apprendimenti o che attestano di una certa delusione nelle attese dei formatori, anche se i rapporti con loro vengono considerati soddisfacenti.
 - c) La *preparazione del personale*, viceversa, fa riscontrare elevate valutazioni quanto a competenze possedute e a metodologie attivate, al punto da far sorgere il sospetto di autoreferenzialità, e in questo l'andamento risulta in linea con i dati del 1° anno della prima sperimentazione; anche in questo caso tuttavia non va trascurato il significativo invito a coinvolgere tutti i formatori nella progettazione e programmazione dei corsi.
 - d) Gli apprezzamenti favorevoli riscontrati in merito all'*organizzazione* dei corsi, e che sostanzialmente coincidono con quelli del 2003-04, completano, assieme al progetto e alla preparazione del personale, il quadro dell'adeguatezza che viene espressa dai formatori riguardo alla conduzione delle attività sperimentali.
 - e) Viceversa non risulta egualmente adeguata la *tempistica* delle discipline che, mentre riceve valutazioni positive riguardo all'area tecnico-professionale, ottiene una stentata sufficienza nell'ambito matematico-scientifico e anche di meno in quelli storico-socio-economico e dei lin-

guaggi; i giudizi diventano di nuovo notevolmente favorevoli riguardo alle funzioni di sostegno, di coordinamento e di orientamento; in questo ambito la situazione risultava migliore nel 2003-04.

- f) Come nell'anno precedente, tra le varie sezioni elencate nella griglia il *livello di soddisfazione* tratto dall'esperienza consegue i livelli più elevati di apprezzamento, in particolare per quanto riguarda il rapporto con gli allievi; inoltre, viene confermata l'utilità dell'attività di assistenza tecnica, di monitoraggio e di valutazione svolta nel 2003-04; ciò non esime dal richiamare l'attenzione sul bisogno di potenziare il rapporto ed il coordinamento all'interno del corpo docente per gestire meglio sia le problematiche dell'utenza sia, al tempo stesso, le difficoltà organizzative, contenutistiche e metodologiche che derivano dall'attuazione di un sistema educativo di istruzione e formazione il quale si presenta contemporaneamente unitario e differenziato.

Tav. 5 - Valutazione delle aree e relativi aspetti della sperimentazione (2° anno della prima sperimentazione 2003-06 - in M - per Province, tipo di Ente, sesso, età e titolo di studio)

Aspetti della sperimentazione	Tot.	Province				Tipo di Ente			Sesso		Età				Titolo studio		
		GE	IM	SP	SA	Ceic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	+	Qual.	Dipl.	Laui.
Adeguatezza del Progetto*																	
Competenze	3.55	3.51	3.44	3.82	3.41	3.65	3.38	3.52	3.54	3.56	3.59	3.58	3.54	3.51	3.38	3.61	3.56
Avviamento lav.	3.50	3.38	3.56	3.88	3.36	3.55	3.38	3.59	3.49	3.52	3.59	3.41	3.56	3.45	3.38	3.68	3.46
Capacità pers.	3.41	3.30	3.44	3.70	3.31	3.50	3.25	3.38	3.45	3.38	3.56	3.39	3.41	3.27	3.25	3.63	3.35
Cultura generale	3.08	2.92	3.06	3.44	3.00	3.12	3.03	3.00	3.14	3.03	3.13	3.12	3.06	3.02	3.06	3.32	2.97
Allievi	3.29	3.22	3.00	3.70	3.14	3.45	3.06	3.10	3.40	3.20	3.30	3.35	3.35	3.14	3.25	3.47	3.22
Allievi*																	
Attese del form.	2.98	2.93	3.00	3.22	2.83	3.10	2.81	2.83	3.06	2.91	3.14	2.92	2.94	2.84	3.00	3.14	2.90
Coinvolgimento	3.01	2.95	2.89	3.33	2.87	3.18	2.81	2.79	3.10	2.95	3.18	3.04	3.04	2.77	2.97	3.18	2.95
Apprendimento	3.02	2.98	3.00	3.25	2.89	3.14	2.87	2.86	3.13	2.93	3.16	3.09	2.98	2.81	3.06	3.24	2.91
Preparazione del personale**																	
Contenuti	3.61	3.41	3.78	3.98	3.53	3.64	3.47	3.79	3.62	3.59	3.61	3.61	3.57	3.63	3.59	3.70	3.57
Metodologie	3.43	3.23	3.41	3.96	3.29	3.40	3.41	3.62	3.49	3.38	3.46	3.46	3.42	3.39	3.38	3.54	3.40
Organizzazione*																	
Orari	3.41	3.33	3.44	3.76	3.22	3.49	3.31	3.31	3.43	3.40	3.45	3.49	3.48	3.24	3.34	3.49	3.39
Spazi	3.50	3.38	3.56	3.80	3.41	3.63	3.33	3.34	3.53	3.48	3.50	3.41	3.61	3.45	3.34	3.60	3.50
Strumenti	3.56	3.52	3.44	3.84	3.41	3.59	3.53	3.48	3.55	3.57	3.66	3.47	3.57	3.51	3.44	3.70	3.52
Tempi per***:																	
Linguaggi	2.74	2.57	--	3.00	3.00	2.78	2.56	3.00	2.33	2.80	3.00	2.14	3.00	3.00	2.00	3.00	2.79
Stor.-socio-econ.	2.79	2.50	3.00	3.17	2.50	2.83	2.50	3.00	3.20	2.64	3.00	2.50	3.00	2.60	3.00	--	2.75
Matem-scient.	2.91	2.68	3.50	3.14	3.14	3.14	2.71	3.00	3.00	2.81	3.10	2.73	3.17	2.57	2.50	3.00	2.96
Tecnico-profess.	3.20	2.88	3.00	3.76	2.85	3.38	2.85	3.14	3.13	3.35	3.31	3.82	3.00	2.94	2.82	3.23	3.35
Coordinamento	3.33	3.25	--	--	3.40	3.00	3.67	4.00	3.40	3.25	--	3.00	4.00	3.00	--	3.00	3.38
Tutoring	2.15	1.86	2.50	2.00	2.67	2.00	2.00	3.00	2.60	1.88	1.75	4.00	1.60	3.00	1.50	1.00	2.75
Orientamento	3.10	3.00	3.50	3.00	3.00	3.00	3.25	3.00	3.50	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.14
Sostegno	3.50	3.25	4.00	3.00	3.67	3.80	3.25	3.33	3.60	3.43	3.40	3.50	3.50	4.00	3.67	3.50	3.43
Soddisfazione*																	
Esperienza corso	3.48	3.43	3.56	3.68	3.36	3.54	3.36	3.48	3.48	3.47	3.68	3.49	3.46	3.27	3.41	3.60	3.44
Rapp. colleghi	3.61	3.43	3.72	3.92	3.58	3.60	3.56	3.72	3.63	3.59	3.64	3.51	3.61	3.69	3.53	3.67	3.60
Rapp. allievi	3.36	3.45	3.44	3.44	3.14	3.43	3.31	3.17	3.35	3.37	3.48	3.37	3.44	3.12	3.38	3.42	3.33
Attività 1° anno	3.36	3.21	3.69	3.59	3.29	3.44	3.22	3.30	3.38	3.35	3.50	3.33	3.36	3.23	3.26	3.55	3.30
Utilità 1° anno	3.41	3.21	3.83	3.70	3.33	3.48	3.26	3.39	3.46	3.37	3.46	3.45	3.40	3.30	3.17	3.65	3.35

Legenda: M = media ponderata

* La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=per niente; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto

** La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=nessuno; 2=pochi; 3=la maggior parte; 4=tutti

*** La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=insufficiente; 2=eccessivo; 3=adeguato; 4=ottimale

- 2) Nel prendere in considerazione i singoli *aspetti*:
- a) quelli maggiormente valutati (che vanno nella direzione dall'*abbastanza verso il molto*) riguardano:
 - la soddisfazione per l'esperienza del corso (M=3.48), per il rapporto con i colleghi (M=3.61) e con gli allievi (M=3.36) e per l'attività di assistenza tecnica, di monitoraggio e di valutazione svolta nel 1° anno della prima sperimentazione (M=3.36) e l'utilità della stessa (M=3.41);
 - la preparazione del personale quanto a contenuti (M=3.61) e metodologie (M=3.43);
 - l'adeguatezza del progetto riguardo all'apprendimento di competenze (M=3.55), all'avviamento al lavoro (M=3.50) e alle capacità personali (M=3.41);
 - gli strumenti e le tecnologie messe a disposizione dal Centro (M=3.56);
 - l'organizzazione degli spazi (M=3.50) e degli orari (M=3.41);
 - b) quelli che si collocano sul livello dell'*abbastanza* si riferiscono:
 - agli allievi, per quanto riguarda il loro coinvolgimento (M=3.01) e apprendimento (M=3.02);
 - all'adeguatezza del progetto, in rapporto alle caratteristiche degli allievi (M=3.29) e all'acquisizione di una cultura generale (M=3.08);
 - alla distribuzione dei tempi, in rapporto alle attività di coordinamento (M=3.33) e orientamento (M=3.10) e alle discipline dell'area tecnico-professionale (M=3.20);
 - c) infine, gli aspetti che scendono verso una valutazione di stentata *sufficienza* riguardano le attese dei formatori nei confronti degli allievi e la distribuzione dei tempi nell'area matematico-scientifica (M=2.91), con una caduta ulteriore nell'ambito storico-socio-economico (M=2.79) e dei linguaggi (M=2.74), mentre la durata viene considerata eccessiva nel caso della funzione di *tutoring* (M=2.15).
- 3) Passando infine a considerare i *formatori*, globalmente e nelle diverse articolazioni:
- a) anzitutto, a prescindere da alcune lievi divergenze, in particolare il leggero ridimensionamento del numero dei formatori coinvolti nel 2° anno dell'inchiesta, le caratteristiche di questo gruppo rimangono globalmente le stesse tra il 2003-04 e il 2005-06 nel senso che si tratta di un campione sostanzialmente giovane, laureato, a leggera prevalenza femminile e appartenente per lo più ai CFP di CEIC/FORMA;
 - b) quelli dei CFP di CEIC/FORMA si distinguono dai colleghi dei Centri pubblici o di altro tipo per gli apprezzamenti più positivi in merito all'intera gamma degli aspetti valutati e a questo andamento si associano anche i formatori di La Spezia; a loro volta quanti possiedono un diploma o una laurea si fanno notare per aver dato maggiore risalto unicamente all'adeguatezza del progetto nei suoi vari elementi;
 - c) viceversa da questa esperienza escono, se non scontenti, meno soddisfatti gli intervistati dei CFP pubblici o di altri tipi di Enti ed i formatori che hanno conseguito una qualifica professionale.

2. I FORMATORI A CONFRONTO SUL 1° ANNO DELLA SECONDA SPERIMENTAZIONE TRIENNALE (2004-07)

Al termine del 1° anno della seconda sperimentazione ai formatori è stata sottoposta una griglia di rilevamento sostanzialmente identica a quella utilizzata nei primi 2 anni della prima sperimentazione (2003-06). Seguiremo anche in questo caso l'articolazione utilizzata nella sezione precedente ai fini di facilitare il confronto tra i due campioni.

2.1. Caratteristiche dei formatori

La prima parte della griglia riguardava com'è noto tutta una serie di domande mirate a ricostruire l'identità dei formatori coinvolti nel progetto sperimentale. In primo luogo, va notato che i formatori che hanno partecipato a questo 1° anno dell'inchiesta *ammontano* a 290 e il loro numero complessivo risulta superiore di oltre un quarto (26,6%) rispetto al 1° anno della prima sperimentazione (229) e del 35,5% in confronto al 2° anno sempre della prima sperimentazione (214). A loro volta i corsi assommano a 23 e registrano un aumento di 4 (21,6%) in paragone al 2003-04 (19) e di 5 (27,8%) se confrontati con quelli che nel 2004-05 hanno offerto il 2° anno della prima sperimentazione (18).

Incominciamo con la distribuzione in base al *sex*. Le risposte degli intervistati mettono in evidenza una ripartizione tra maschi e femmine decisamente a favore di queste ultime (40 e 59,3%, rispettivamente - cfr. Tav. 6); un tale dato è in controtendenza rispetto all'andamento del 1° anno della prima sperimentazione, dove il rapporto era pressoché paritario. Rimangono invece le stesse le caratteristiche distintive dei due gruppi: le femmine hanno pur sempre un'età più giovane (al di sotto dei 40 anni), circa tre su quattro sono laureate (72,9%) e due su tre sono concentrate nei CFP di CEIC/FORMA (63,3%); viceversa i maschi risultano per lo più in possesso di qualifiche professionali (63,6%) o di diplomi (58,6%) e sono maggiormente rappresentati nei CFP degli Enti pubblici (52,6%).

Tav. 6 - Distribuzione dei formatori in base al sesso (1° anno della seconda sperimentazione 2004-07 - in %)

Sesso	Totale	Province				Tipo di Ente di FP			Età				Titolo di studio		
		GE	IM	SP	SA	Ceic	Pubb.	Altro	-35	35-40	41-49	>49	Qual.	Dipl.	Laurea
NR	0,7	0,8	1,1	--	--	--	1,1	1,3	--	--	1,4	1,8	--	1,7	0,6
F	59,3	47,7	67,4	60,7	78,9	63,3	46,3	69,3	74,4	56,9	51,4	52,6	36,4	39,7	72,9
M	40,0	51,5	31,5	39,3	21,1	36,7	52,6	29,3	25,6	43,1	47,1	45,6	63,6	58,6	26,6
Tot.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

Seguendo l'impostazione adottata nella precedente sperimentazione, l'età dei formatori è stata suddivisa in 4 fasce (cfr. Tav. 7). Tracciando una linea di demarcazione tra chi ha meno o più di 40 anni, emerge che la maggioranza si colloca al di sotto di tale limite (51%, contro il 43,8% degli ultraquarantenni).

ni); tuttavia bisogna anche notare che non ha risposto il 5,2%. Coerentemente a quanto appena rilevato, nella fascia più giovane si collocano circa i due terzi della componente femminile (58,2%) e, inoltre, si riscontrano il 56,7% degli appartenenti ai CFP di CEIC/FORMA ed il 56% dei laureati; viceversa la coorte superiore comprende in maggioranza i maschi (50,8%), e quanti possiedono una qualifica professionale (54,6%) o un diploma (51,8%).

Tav. 7 - Distribuzione dei formatori in base all'età (1° anno della seconda sperimentazione 2004-07 - in %)

Classi di età	Totale	Tipo di Ente di FP			Sesso		Province				Titolo di studio		
		Ceic	Pubb.	Altro	M	F	GE	IM	SP	SA	Qual.	Dipl.	La.
NR	5.2	1.7	8.4	6.7	7.8	3.5	9.1	3.6	2.6	1.1	3.6	6.9	5.1
-35	31.0	40.0	24.2	25.3	19.8	39.0	26.5	39.3	50.0	27.2	16.4	19.0	39.5
35-40	20.0	16.7	23.2	21.3	21.6	19.2	22.0	14.3	13.2	21.7	25.5	22.4	17.5
41-49	24.1	22.5	16.8	36.0	28.4	20.9	20.5	25.0	15.8	32.6	25.5	32.8	20.9
+49	19.7	19.2	27.4	10.7	22.4	17.4	22.0	17.9	18.4	17.4	29.1	19.0	16.9
Tot.	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

La ripartizione dei formatori in base alle 4 Province liguri segue ancora la graduatoria della precedente sperimentazione (cfr. Tav. 8): al primo posto, viene il capoluogo (45,5%), al cui interno risultano percentualmente più numerosi i dipendenti dei CFP pubblici (76,8%), i maschi (58,6%) e quanti hanno ottenuto una qualifica professionale (69,1%); seguono, in rapporto di un terzo circa, i formatori di Savona (31,7%), percentualmente concentrati nei Centri degli Enti altri (85,3%); quindi La Spezia con il 13,1% del totale ed infine Imperia (9,7%).

Tav. 8 - Distribuzione dei formatori in base alle Province (1° anno della seconda sperimentazione 2004-07 - in %)

Province	Totale	Tipo di Ente di FP			Sesso		Età				Titolo di studio		
		Ceic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	+49	Qual.	Dipl.	La.
Genova	45.5	40.0	76.8	14.7	58.6	36.6	38.9	50.0	38.6	50.9	69.1	58.6	33.9
Savona	31.7	23.3	--	85.3	25.0	36.0	27.8	34.5	42.9	28.1	20.0	22.4	38.4
Imperia	9.7	15.8	9.5	--	9.5	9.9	12.2	6.9	10.0	8.8	9.1	10.3	9.6
La Spezia	13.1	20.8	13.7	--	6.9	17.4	21.1	8.6	8.6	12.3	1.8	8.6	18.1
Totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Legenda: % = Valori percentuali
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

Il titolo di studio (cfr. Tav. 9) presenta alcune peculiari variazioni: rimane abbastanza simile la quota dei laureati (61% - nel 1° anno della prima sperimentazione erano il 65.5%); scendono dal 24.5 al 20% gli attuali diplomati, mentre i formatori che possiedono una qualifica professionale dal 6.1 passano all'8.6%. I primi, come anticipato, sono percentualmente diffusi soprattutto nella componente femminile (75%), nei CFP dei CEIC/FORMA (62.5%), nei formatori con l'età più giovane e a La Spezia e Savona (in rapporto del 70-80% di ciascuno di questi gruppi); mentre quanti hanno ottenuto un diploma o una qualifica si distinguono per essere in maggioranza maschi.

Tav. 9 - Distribuzione dei formatori in base al titolo di studio (1° anno della seconda sperimentazione 2004-07 - in %)

Titoli di studio	Totale	Province				Tipo di ente			Sesso		Età			
		GE	IM	SP	SA	Ceic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	> 49
NR	1,0	1,5	--	--	1,1	2,5	--	--	0,9	1,2	--	--	2,9	1,8
Lic. Med.,	0,7	1,5	--	--	--	--	2,1	--	1,7	--	--	--	--	1,8
Qualifica	8,6	12,9	17,9	--	3,3	5,0	16,8	4,0	16,4	3,5	5,6	6,9	8,6	15,8
Diploma	20,0	25,8	21,4	13,2	14,1	19,2	27,4	12,0	29,3	13,4	12,2	22,4	27,1	19,3
Laurea	61,0	45,5	60,7	84,2	73,9	62,5	45,3	78,7	40,5	75,0	77,8	53,4	52,9	52,6
Altro	8,6	12,9	--	2,6	7,6	10,8	8,4	5,3	11,2	7,0	4,4	17,2	8,6	8,8
Tot.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Legenda: % = Valori percentuali; NR = Non risponde
Fonte: Istituto di Sociologia - UPS (Roma)

2.2. Valutazione complessiva dell'andamento del 1° anno della seconda sperimentazione

Anche in questo caso si è cercato di offrire in un'unica tavola, la n. 10, il quadro complessivo delle valutazioni date dai formatori in merito alle diverse aree e ai relativi aspetti. La presentazione avrà luogo commentando le varie articolazioni.

Per facilitare i confronti si è pensato di articolare anche questa sintesi in tre ambiti: le aree, gli aspetti e i formatori di questa sperimentazione.

- 1) Per quanto riguarda le *aree*, si possono avanzare le seguenti osservazioni.
 - a) Il *progetto* globalmente è stato trovato assai adeguato in quasi tutte le sue parti; tuttavia per poter fare di più e meglio bisognerebbe "tarare" gli obiettivi su misura della condizione specifica dei singoli allievi, dei bisogni formativi dei giovani spesso in situazione di disagio in modo da venire loro incontro attraverso percorsi/piani di studio personalizzati.
 - b) Gli *allievi* dei corsi, appunto, non sono dei più facili sul mercato della formazione: alle lacune culturali di base spesso si associano problematiche caratteriali e comportamentali che rendono difficile il loro coinvolgimento nell'investimento formativo; scaturiscono da qui valutazioni che attestano di una certa delusione tra le attese dei formatori.
 - c) Viceversa sul *personale* deputato a svolgere i corsi, le valutazioni salgono al punto da rischiare di essere in odore di autoreferenzialità; al tempo stesso tuttavia sono stati espressi suggerimenti che non dovrebbero andare perduti in quanto, se applicati (come la formazione in servizio, la pratica di incontri/confronti ricorrenti tra le varie figure formative...), contribuirebbero decisamente a migliorare le buone prassi sottese alla sperimentazione.
 - d) Coerentemente al personale, anche l'*organizzazione* presenta apprezzamenti tra i più elevati, in particolar modo per quanto riguarda le tecnologie e gli strumenti; va notato al tempo stesso un costante richiamo, sia qui che altrove, all'introduzione della prassi della codocenza e al rafforzamento dei LARSA, da molti ritenuti a tutti gli effetti strategie metodologico-didattiche vincenti.
 - e) Globalmente viene invece trovata appena adeguata l'organizzazione del tempo dedicato alle varie aree di competenza dei formatori con valuta-

zioni più positive riguardo all'esercizio delle funzioni e meno circa la ripartizione tra i vari ambiti disciplinari in cui talora si riscontra una minoranza anche consistente di giudizi che denunciano una durata eccessiva.

- f) Nel complesso tuttavia si rilevano *alti livelli di soddisfazione* nei confronti dell'esperienza nel suo insieme, in particolare per quanto riguarda il rapporto con i colleghi, leggermente di meno con gli allievi a causa pur sempre di quelle diversità caratteriali, motivazionali e culturali che rendono disomogeneo il gruppo classe; e al fine di gestire al meglio queste situazioni difficili si sottolinea ancora una volta l'esigenza di incontri e di confronti più frequenti tra i vari responsabili dello svolgimento della sperimentazione.

Tav. 10 - Valutazione delle aree e relativi aspetti della sperimentazione (1° anno della seconda sperimentazione 2004-07 - in M - per Province, tipo di Ente, sesso, età e titolo di studio)

Aree/aspetti della sperimentazione	Tot.	Province				Tipo di Ente			Sesso		Età				Titolo studio		
		GE	IM	SP	SA	Coic	Pubb.	Altro	M	F	-35	35-40	41-49	>49	Qual.	Dipl.	Lau.
Adeguatezza del Progetto*																	
Competenze	3.45	3.41	3.29	3.61	3.48	3.53	3.24	3.56	3.36	3.51	3.51	3.48	3.48	3.26	3.33	3.32	3.53
Avviamento lav.	3.39	3.34	3.32	3.53	3.42	3.54	3.16	3.44	3.29	3.46	3.51	3.31	3.49	3.23	3.22	3.36	3.45
Capacità pers.	3.32	3.35	2.93	3.53	3.30	3.37	3.14	3.45	3.23	3.37	3.39	3.33	3.30	3.18	3.35	3.27	3.32
Cultura generale	3.04	3.00	2.82	3.42	3.01	3.13	2.95	3.03	3.03	3.05	3.11	3.02	3.04	2.98	3.02	3.00	3.06
Allievi	3.20	3.19	3.21	3.16	3.21	3.44	2.89	3.19	3.21	3.19	3.33	3.14	3.26	3.00	3.16	3.09	3.24
Allievi*																	
Attese del form.	2.90	2.96	2.71	2.89	2.88	3.03	2.65	3.03	2.91	2.89	3.04	2.86	2.97	2.65	2.98	2.82	2.90
Coinvolgimento	3.02	3.10	2.86	2.87	3.02	3.25	2.75	3.03	3.08	2.98	3.08	3.05	3.09	2.81	3.17	3.07	2.96
Apprendimento	2.95	2.96	2.68	3.18	2.93	3.06	2.82	2.96	3.04	2.90	3.11	2.89	2.96	2.81	3.06	2.96	2.92
Preparazione del personale**																	
Contenuti	3.52	3.42	3.71	3.83	3.48	3.63	3.33	3.57	3.46	3.56	3.60	3.46	3.49	3.49	3.35	3.49	3.58
Metodologie	3.33	3.31	3.32	3.71	3.20	3.38	3.20	3.41	3.30	3.34	3.40	3.39	3.24	3.25	3.25	3.26	3.37
Organizzazione*																	
Orari	3.38	3.33	3.32	3.73	3.32	3.47	3.19	3.45	3.30	3.43	3.46	3.43	3.45	3.09	3.36	3.31	3.40
Spazi	3.46	3.43	3.46	3.78	3.37	3.62	3.28	3.43	3.48	3.45	3.57	3.40	3.48	3.32	3.49	3.38	3.47
Strumenti	3.52	3.52	3.48	3.74	3.42	3.60	3.39	3.53	3.46	3.56	3.55	3.45	3.69	3.35	3.49	3.52	3.52
Tempi per***:																	
Linguaggi	3.29	3.33	--	--	3.00	3.40	3.00	3.00	3.33	3.25	3.00	3.00	3.50	3.00	3.00	4.00	3.20
Stor.-socio-econ.	2.75	3.33	3.00	2.33	2.00	3.00	2.33	2.33	3.25	2.58	3.00	2.33	3.50	2.25	3.00	4.00	2.64
Matem-scient.	2.87	2.88	1.80	3.40	3.00	2.76	2.88	3.00	2.90	2.85	3.05	3.13	2.69	3.00	3.10	2.78	2.86
Tecnico-profess.	2.85	2.51	3.38	3.75	3.00	3.18	2.40	3.13	2.69	3.13	3.24	3.00	2.00	2.29	2.59	2.64	3.25
Coordinamento	3.20	3.75	--	--	2.83	3.22	3.00	--	3.75	2.83	--	4.00	3.00	3.00	3.50	3.00	3.25
Tutoring	2.96	2.09	4.00	4.00	3.00	3.53	2.00	3.00	3.14	2.90	3.70	2.83	2.00	2.43	2.00	2.67	3.29
Orientamento	3.07	3.33	2.40	3.20	2.80	3.00	3.15	3.00	2.94	3.25	3.40	3.60	2.67	2.40	3.60	3.00	2.95
Sostegno	3.12	3.00	3.33	4.00	2.92	3.36	3.14	2.75	3.20	3.06	3.57	3.13	2.63	4.00	3.20	2.67	3.17
Soddisfazione*																	
Esperienza corso	3.44	3.41	3.43	3.42	3.49	3.57	3.18	3.56	3.43	3.45	3.60	3.45	3.41	3.21	3.45	3.38	3.45
Rapp. colleghi	3.51	3.45	3.64	3.53	3.54	3.62	3.31	3.60	3.49	3.53	3.61	3.50	3.46	3.42	3.42	3.52	3.54
Rapp. allievi	3.36	3.42	3.39	3.13	3.35	3.47	3.19	3.39	3.43	3.31	3.48	3.39	3.43	3.09	3.49	3.33	3.33

Legenda: M = media ponderata

* La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=per niente; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto

** La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=nessuno; 2=pochi; 3=la maggior parte; 4=tutti

*** La scala di valutazione comprende i seguenti livelli: 1=insufficiente; 2=eccessivo; 3= adeguato; 4=ottimale

- 2) Nel prendere in considerazione gli *aspetti*:
 - a) quelli maggiormente apprezzati (che vanno nella direzione dall'*abbastanza* verso il *molto*) risultano essere:
 - il generale livello di soddisfazione per l'esperienza del corso (M=3.44), il rapporto con i colleghi (M=3.51) e con gli allievi (M=3.36);
 - la preparazione del personale quanto a contenuti (M=3.52) e metodologie (M=3.33);
 - l'adeguatezza del progetto riguardo all'apprendimento di competenze (M=3.45), all'avviamento al lavoro (M=3.39) e alle capacità personali (M=3.32);
 - gli strumenti e le tecnologie messe a disposizione dal Centro (M=3.52);
 - l'organizzazione degli spazi (M=3.46) e degli orari (M=3.38);
 - b) quelli che si collocano sul livello dell'*abbastanza* si riferiscono:
 - agli allievi, per quanto riguarda il loro coinvolgimento (M=3.02);
 - all'adeguatezza del progetto, in rapporto alle caratteristiche degli allievi (M=3.20) e all'acquisizione di una cultura generale (M=3.04);
 - alla distribuzione dei tempi, in relazione alle funzioni di coordinamento (M=3.20), di sostegno (M=3.12) e di orientamento (M=3.07) e all'area dei linguaggi (M=3.29);
 - c) infine gli aspetti che scendono verso una valutazione di relativa *stentata sufficienza* riguardano quasi esclusivamente la distribuzione dei tempi in rapporto alle diverse aree disciplinari, con particolare riferimento a quelle matematico-scientifiche (M=2.87), storico-socio-economiche (M=2.75) e tecnico-professionali (M=2.85) e alla funzione di *tutoring* (M=2.96), con l'aggiunta di un senso di amarezza provato dai formatori nei confronti dell'utenza per non aver del tutto soddisfatto le loro aspettative (M=2.90) e acquisito pienamente gli obiettivi di apprendimento (M=2.95).
- 3) Per quanto riguarda gli *attori*, cioè i formatori nel loro complesso e nei vari sottogruppi:
 - a) anzitutto vanno segnalati gli intervistati dei CFP di CEIC/FORMA che hanno maggiormente attribuito validità all'esperienza, rispetto ai loro colleghi dei Centri degli Enti pubblici o di altro tipo, in relazione al ventaglio complessivo dei vari ambiti dei corsi sperimentali;
 - b) a loro volta, i diplomati e i laureati si distinguono per aver apprezzato particolarmente il progetto nella sua completezza sia complessiva che delle varie componenti;
 - c) al contrario la valutazione dei formatori dei CFP degli Enti pubblici o di altri Enti e dei formatori che hanno conseguito una qualifica professionale risulta in generale meno favorevole, anche se rimane sostanzialmente nell'ambito della sufficienza.

Il confronto con il 1° e il 2° anno della prima sperimentazione conferma sostanzialmente l'andamento *complessivamente positivo* dei dati in rapporto alle differenti aree, aspetti e attori *dei corsi triennali*. Tutto ciò fa ben sperare

in vista dell'avvio della riforma del secondo ciclo, anche perché questa seconda sperimentazione come la prima può contare su un corpo docente sostanzialmente giovane e professionalmente competente in base ai titoli di studio e alla esperienza accumulata, in grado quindi di garantire ulteriore "qualità" all'attività formativa.

Trasformazioni familiari e capitale sociale della famiglia

RENATO MION¹

Dare conto del dibattito attuale sulla famiglia in Italia e in Europa costituisce un'impresa impossibile, anche se da molti accarezzata, quasi in un sogno prometeico di voler tutto comprendere in poche battute sintetiche, nella illusoria persuasione di avere sotto controllo un fenomeno così complesso come è quello dell'istituto familiare. Innanzitutto perché sulla famiglia sono puntati gli occhi di tutta l'innumerabile gamma delle scienze positive, che ne studiano la realtà con una indefinita pluralità di approcci tutti differenti, anche se complementari, tra di loro dal punto di vista sociologico, demografico, statistico, fenomenico e descrittivo. In secondo luogo, perché consapevoli dei limiti di questi approcci, è indispensabile andare oltre, cimentandosi in un tentativo di ordine esplicativo e interpretativo, che ne riscopra i fondamenti socio-esistenziali, storici e giuridici, per arrivare infine ad un quadro di scelte e di decisioni che mobilitano tutto il campo delle scienze pedagogiche e politiche che della famiglia mirano a favorire la sua stabilità, il suo sviluppo, il suo benessere affettivo, economico e relazionale a fronte dei continui rischi a cui la società stessa e le sue rapide trasformazioni socio-culturali la sottopongono.

Consapevoli di questa complessità, il nostro sarà un tentativo molto limitato e parziale, che, partendo dall'Anno Internazionale della Famiglia, ne percorre solamente alcuni tratti, sulle tracce della bibliografia italiana più recente e della letteratura scientifica più accreditata², che ne permette un identikit in bianco e nero, ma con toni anche di dissolvenza.

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma, Istituto di Sociologia.

² Dal decimo anniversario dell'Anno Internazionale della Famiglia, proclamato nel dicembre 2003, ma celebrato il 15 maggio 2004, in Italia sono stati prodotti vari Rapporti: EURISPES, *Le famiglie italiane tra crisi, bisogni e nuove tendenze demografiche*, Roma, Eurispes, 2004; ISTAT, *Rap-*

1. LA FAMIGLIA “UNITÀ FONDAMENTALE DELLA VITA SOCIALE”

Proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione 47/237 del 20 settembre 1993, la Giornata Internazionale della Famiglia riflette l'importanza che la comunità internazionale attribuisce alla famiglia, che viene intesa come unità fondamentale della società, ed alla sua situazione nel mondo.

“La famiglia, unità fondamentale della vita sociale” riflette, così è scritto nel Preambolo della risoluzione dell'ONU, le debolezze e le energie della società, ed è allo stesso tempo motore e destinataria dello sviluppo della comunità.

Per questo, si legge tra gli obiettivi posti dall'ONU, è necessario che ogni singolo Stato:

- 1) sviluppi la consapevolezza del valore della famiglia sia a livello pubblico che privato;
- 2) rafforzi le strutture delle istituzioni nazionali allo scopo di formulare, implementare e monitorare sagge politiche a favore della famiglia;
- 3) sostenga gli sforzi e procuri le risorse per rispondere ai problemi che affliggono le famiglie e dalle famiglie sono derivati;
- 4) si prenda cura ad ogni livello di osservare e di valutare le situazioni di bisogno delle famiglie, fino a identificarne gli specifici problemi e gli effetti a breve e a lunga scadenza;
- 5) intensifichi l'efficienza degli sforzi a livello locale, regionale e nazionale per sviluppare specifici programmi a favore delle famiglie, generi nuove iniziative e rafforzi quelle già esistenti;
- 6) migliori la collaborazione tra le organizzazioni nazionali e internazionali che operano a sostegno della famiglia, incoraggiando il sorgere di istituzioni regionali e nazionali che promuovano ricerche e studi e sostengano lo sviluppo di politiche di *welfare* per la famiglia.

Gli obiettivi appaiono lodevoli e lusinghieri. Però le convinzioni ideali e le proposte istituzionali e culturali a suo favore, specie nella situazione italiana, non sempre vi corrispondono o almeno le esprimono sostegno ed incoraggiamento. Sono molteplici i sintomi disgregatori che ne pervadono gli stili di vita, come l'appiattimento del consenso generale su modelli che ne indeboliscono l'unità e si aprono ad un problematico individualismo che ne mina le ri-

porto annuale. La situazione del Paese nel 2004, Roma, Istat 2005; DONATI P.P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. 8° Rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Ediz. San Paolo, 2003; OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *Famiglia e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Bologna, Il Mulino, voll. I e II, 2005; CENSIS, *Valori, Consumi e stili di vita degli italiani. Dentro e oltre la crisi delle famiglie*, in “Note e Commenti”, 2004, nn. 7/8 (mon.); CARITAS DI ROMA, *Famiglia. Risorsa del Terzo Millennio. Rapporto finale*, Roma, Sograrò, 2004; ROSSI G., (a cura di), *La famiglia in Europa*, Roma, Carocci, 2003. A livello europeo merita di essere consultato il sito dell'OIF (Austrian Institute for Family Studies), <http://www.oif.ac.at>, che mensilmente offre una panoramica sui vari dati statistici ed eventi europei sui problemi della famiglia. Inoltre ciascuno di questi Enti italiani di ricerca ha una propria sitografia *on-line*, che produce periodicamente bollettini informativi tematici di notevole interesse e di aggiornamento costante dei dati, a cui rimandiamo.

sorse e ne facilita l'isolamento e la dissoluzione. Dallo stato di benessere della famiglia dipende però anche quello del singolo individuo e della società intera, sostiene l'ONU. È con questa consapevolezza che ci apprestiamo ad analizzare gli aspetti demografici, sociologici pedagogici e politici della famiglia italiana, come appaiono dai più aggiornati e qualificati studi di ricerca e di analisi.

2. LE ANALISI DELL'ISTAT: TRASFORMAZIONI FAMILIARI E STILI DI VITA

Le pubblicazioni dei dati demografici dell'ISTAT sono sempre un'occasione importante per riflettere seriamente sullo stato di salute della famiglia nel nostro Paese, al di là dei pregiudizi ideologici e delle previsioni esageratamente pessimistiche oppure ottusamente ottimistiche sul suo futuro³. Ora il *Rapporto Annuale sulla situazione del Paese nel 2004*⁴ ci presenta una serie di fenomeni che stanno interessando la famiglia e che devono stare alla base di riflessioni sia pedagogiche che politiche.

2.1. Trasformazione nelle strutture familiari

I mutamenti sociali e demografici degli ultimi due decenni hanno cambiato profondamente le famiglie. Le fasi del ciclo di vita si dilatano e si trasformano, determinando di conseguenza cambiamenti nelle strutture, nelle relazioni e nelle reti delle famiglie. Vanno prendendo consistenza soggetti sociali nuovi o per lo meno differenti.

Non è soltanto diminuita la dimensione media delle famiglie, in relazione alla bassissima fecondità. Il miglioramento delle condizioni di salute negli adulti e negli anziani ha modificato i tempi e i modi della transizione alla vecchiaia, conferendo agli individui maggiori opportunità per ridefinire scelte, ruoli, rapporti e percorsi di vita. La maggiore partecipazione delle donne al mercato del lavoro ha portato a nuovi modelli di relazioni familiari, a rapporti meno gerarchici del passato e a nuovi bisogni, in gran parte ancora insoddisfatti.

I cambiamenti vanno di pari passo con il *generale processo di semplificazione delle strutture familiari*, che vede ridursi il peso delle famiglie con più generazioni (quelle, ad esempio, in cui sono presenti almeno un figlio e un genitore, oppure un nonno e un nipote): tra il 1993 e il 2003 diminuiscono, in

³ Solo in quest'ultimo anno 2005, l'ISTAT, che periodicamente lancia dei comunicati stampa, premesse di agguerriti volumi di analisi in fase di pubblicazione, ha emesso diversi fascicoli ("Statistiche in breve") sulle strutture familiari, sui comportamenti e stili di vita delle famiglie, sui consumi e la povertà, sulla cultura, quali ad esempio: *Affidamento dei minori in separazioni e divorzi* (6 luglio); *Tempi di vita delle madri sole in Italia* (5 luglio); *L'interruzione volontaria di gravidanza in Italia* (16 febbraio); *Adozione di un bambino* (1 febbraio); *Spese delle famiglie per istruzione e formazione* (24 maggio); *Cultura, socialità e tempo libero* (21 giugno); *La povertà relativa in Italia* (6 ottobre); *I consumi delle famiglie* (3 agosto); *Matrimoni, separazioni e divorzi* (21 settembre 2004).

⁴ ISTAT, *Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2004*, Roma, Istat, 2005, pp. 237-314.

particolare, le coppie con figli (dal 48 al 42%) e aumentano le persone sole (dal 21 al 26%) e la stessa fecondità delle famiglie con figli.

Il miglioramento dei livelli di sopravvivenza fa sì, inoltre, che le persone che vivono in coppia condividano una parte sempre più lunga della vita: gli anziani tra i 74 e gli 85 anni che vivono ancora in coppia sono passati dal 40 al 48% negli ultimi dieci anni.

Il modello tradizionale di coppia coniugata con figli va diminuendo, mentre crescono di importanza nuove forme familiari: *single* e genitori soli non vedovi, coppie di fatto di celibi e nubili, coppie in cui almeno uno dei partner proviene da una precedente esperienza coniugale. Si tratta, nel 2003, di oltre 5 milioni di famiglie (circa il 23% del totale), con un incremento di 5 punti percentuali rispetto a dieci anni prima. I *single* non vedovi sono più di 3 milioni: in maggioranza (oltre il 53%) sono uomini con un'età media di 46 anni (contro i 52 delle donne); tra gli uomini in questa condizione prevalgono i giovani (25-44 anni), tra le donne le anziane (65-74 anni).

I genitori soli (celibi, nubili, separati o divorziati) sono circa 930 mila (erano 623 mila dieci anni prima); in nove casi su dieci si tratta di madri sole, per lo più separate o divorziate. Per effetto di una crescente precocità delle separazioni coniugali, i nuclei di genitori soli con figli minori aumentano, passando da 360 mila a 563 mila. Le madri sole sono 796 mila, appena 134 mila i padri soli.

Tra i fenomeni emergenti vi è *l'aumento delle unioni di fatto*, cioè delle coppie non coniugate, che sono passate da 227 mila del 1993 a 555 mila nel 2003. Aumenta in particolare la quota di unioni costituita da celibi e nubili (sono il 48% nel 2003 contro il 30% di dieci anni prima). È una scelta fatta sempre più spesso da giovani: il 44% delle donne e il 33% degli uomini, infatti, ha meno di 35 anni. L'Italia si avvicina così sempre più al modello europeo di convivenza, dove la componente giovanile ha un peso fondamentale. Inoltre, la convivenza in libera unione, che in Italia si caratterizzava in passato prevalentemente come fase preparatoria al matrimonio, rappresenta oggi una forma alternativa al matrimonio. Negli ultimi cinque anni diminuisce, dal 42 al 32%, la quota di coppie in libera unione in cui i partner sono decisi a sposarsi, mentre aumenta, dal 18 al 25%, quella di chi non prevede il matrimonio.

Le famiglie ricostituite (quelle in cui almeno uno dei partner proviene da un precedente matrimonio) sono 724 mila nel 2003. Il 44% è senza figli e il 35% ha solamente figli in comune. Cresce inoltre (dal 66 al 72%) la quota di famiglie ricostituite in cui è presente almeno un separato o divorziato.

Sono quasi due milioni e mezzo i "pendolari della famiglia", ossia le persone che nel corso dell'anno vivono con regolarità in un luogo diverso dalla propria abitazione (in media per 150 giorni l'anno). Tra le motivazioni sottostanti al fenomeno si assiste ad una riduzione delle differenze di genere.

Un ulteriore elemento di cambiamento riguarda la *crescente presenza di famiglie straniere*, dovuta, oltre che all'intensificarsi dei flussi migratori, alla stabilizzazione della popolazione immigrata. Le famiglie con almeno un componente straniero sono quasi triplicate nel decennio 1991-2001 (passando da

235 mila a 672 mila) e sono aumentate sia per effetto dei ricongiungimenti familiari, sia per la costituzione di nuovi nuclei nel nostro Paese. È aumentata in misura rilevante (dal 44% del 1991 al 55% del 2001) la quota di famiglie costituite da un solo nucleo (coppie con o senza figli, o nucleo monogenitore), a conferma della maggiore stabilizzazione straniera in Italia.

Le trasformazioni delle strutture familiari si intrecciano con quelle, altrettanto importanti, dei comportamenti e dei ruoli nelle diverse età della vita, sia all'interno della famiglia, sia nell'ambito della rete di relazioni interfamiliari.

2.2. Trasformazione negli stili di vita

I giovani celibi e nubili tra i 25 e i 34 anni che vivono ancora nella famiglia di origine passano dal 26 al 35% in dieci anni, superando ormai la quota dei loro coetanei che vivono in coppia con figli (che diminuiscono dal 42 al 28%). Questa prolungata permanenza dei figli adulti, celibi e nubili, all'interno della famiglia è favorita dall'allungamento dei tempi formativi e da rapporti tra le generazioni sempre più paritari. In tempi recenti a questi fattori sembrano aggiungersi, come in un più lontano passato, la difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro, la dilatazione dei tempi necessari al conseguimento di una posizione lavorativa stabile e i problemi legati alla disponibilità di un'abitazione autonoma. Tuttavia, il fenomeno sta rallentando e, soprattutto, stanno cambiando le motivazioni: sono in calo i giovani che dichiarano di stare bene in famiglia; mentre sono in aumento quelli che attribuiscono la permanenza in famiglia a problemi di ordine economico (difficoltà di trovare un lavoro stabile, di acquistare o affittare un'abitazione). Infine aumenta, ancorché in misura contenuta, il gruppo di coloro che non intendono rinunciare ai vantaggi (materiali e immateriali) che derivano dallo stare in famiglia.

Cambia anche il modello di condivisione degli impegni familiari, ma più lentamente di quanto non stia avvenendo sul piano delle strutture, e per effetto dei comportamenti delle donne, più che di quelli degli uomini.

Secondo l'indagine Multiscopo sull'uso del tempo, condotta a distanza di 14 anni dalla precedente, le donne soprattutto quelle con figli, continuano a essere fortemente gravate dal lavoro familiare. Per le donne in coppia di 25-44 anni il tempo dedicato al lavoro familiare si comprime un po' rispetto a 14 anni prima, e si osserva una redistribuzione interna: dedicano più tempo ai figli piccoli (28 minuti in più), che tuttavia sono meno numerosi che in passato, e riducono l'impegno nei servizi domestici (51 minuti in meno).

La riduzione del tempo di lavoro familiare da parte delle donne è una tendenza generalizzata. Nonostante ciò permane un forte carico di lavoro familiare su quelle che lavorano, in particolare quelle con figli piccoli.

Qualche cambiamento si osserva anche *nell'universo maschile*, come ci riferisce l'ultimo Rapporto ISTAT sui comportamenti maschili⁵, dove l'assun-

⁵ *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*, Roma Istat, 2005, p. 323.

zione di impegni e di responsabilità maturano in età sempre più adulta. Mentre in Francia, Inghilterra, e in larga parte dei Paesi occidentali, all'età di 25 anni la maggioranza dei giovani ha già lasciato la casa dei genitori, in Italia, nella classe d'età 25-29 la grande maggioranza dei giovani coabita ancora con mamma e papà. Nella fascia 30-34 anni vive ancora con i genitori circa il 40% degli uomini e circa il 20% delle donne. Il percorso di transizione allo stato adulto più comune è quello di permanenza nella casa dei genitori fino ai trent'anni ed uscita *direttamente* per il matrimonio. Se da un lato percorsi di transizione alla vita adulta più tradizionali rendono più stabile e solida la condizione di paternità italiana rispetto agli altri Paesi, dall'altro il passaggio tardivo e diretto dalle cure della madre a quelle della moglie senza fasi intermedie di vita da *single* o condivisione con coetanei di un appartamento rischia di non favorire negli uomini la maturazione di un atteggiamento collaborativo nei riguardi degli impegni domestici.

Lo stesso mercato matrimoniale è in trasformazione, perché assistiamo ad una *riduzione delle differenze di età e di livelli di studio tra gli sposi*. La quota di donne con istruzione superiore a quella dello sposo è più che raddoppiata negli ultimi trent'anni (passando da meno del 10% per i matrimoni celebrati a fine anni '60, a circa il 22% attuale), mentre è diminuita nettamente la situazione nella quale lui ha titolo di studio di livello superiore (da 18% a 14%).

Passando quindi ad analisi che considerano esplicitamente il fattore maschile nei *comportamenti riproduttivi*, emerge subito un dato eclatante. *I padri italiani sono i più vecchi del mondo: il primo figlio viene a 33 anni*, slittando in avanti di 3,5 anni rispetto ai nati nei primi anni '50. Si tratta dei livelli in assoluto i più elevati rispetto a qualsiasi altro Paese. Più tardi gli uomini arrivano ad entrare in coppia, più tendono a posticipare la decisione di fare un figlio, visto che la propensione a diventare padri si riduce dell'80% per chi si sposa attorno ai 35 anni rispetto a chi lo fa intorno ai 25. Si tratta di livelli che risultano in assoluto i più elevati rispetto a qualsiasi altro Paese, per quanto consentano di dirci i dati parziali disponibili (sono ad esempio inferiori ai 31 anni i valori di Spagna, Francia e Finlandia).

Infatti la bassissima fecondità italiana è stata da alcuni autori letta come l'esito di un modello di "*iperrazionalizzazione*". Il fatto che in età più matura si diventi più riflessivi e prudenti, meno disposti a mettersi in gioco o in discussione con eventi carichi di vincoli e responsabilità, sembra generare un atteggiamento più cauto nei confronti della scelta di avere un figlio, rispetto a chi si sposa in età più giovane. Ne deriva anche che la distanza tra padri e figli in termini di età risulta sempre più ampia in una società nella quale i cambiamenti sono sempre più rapidi e si confrontano esperienze di generazioni nate e socializzate in epoche sempre più lontane.

La scelta di avere un secondo e terzo figlio è molto legata alla collaborazione paterna alle cure del primo figlio. Con il primo figlio i genitori sperimentano le reali difficoltà legate alla cura del bambino e si rendono conto del tempo e delle energie che questo effettivamente comporta. È dopo il primo figlio che le madri si trovano ad affrontare ancora di più il problema della conciliazione dei ruoli. Nel caso dopo la prima nascita la partecipazione domesti-

ca paterna risulti nulla o insoddisfacente, è possibile che da parte delle madri il sacrificio in termini di tempo sia valutato come eccessivo, con conseguente propensione a fermarsi al primo figlio, specialmente in mancanza di aiuti esterni e di adeguate politiche di sostegno.

In Italia (in particolare per il Centro Nord) si osserva, nelle coppie più giovani a doppio reddito, che una consistente partecipazione dei padri alla cura del primo figlio si ripercuote positivamente sulla fecondità, ed in particolare sulla probabilità di andare oltre al figlio unico. Si tratta di un comportamento emergente ma per il momento ancora minoritario. Nell'Italia Centro Settentrionale infatti i maggiori effetti positivi sulla nascita del secondo figlio si ottengono in corrispondenza di coppie in cui la moglie non lavora, e questo effetto è ancor più forte se il marito ha un lavoro di livello elevato. Le coppie in cui lei non lavora e lui ha un lavoro di alto livello presentano una propensione ad andare oltre al figlio unico tra il 10% ed il 20% più elevata rispetto alle altre coppie.

Le strategie che risultano legate ad una maggiore fecondità sono, da un lato, quella più moderna e simmetrica (ma ancora minoritaria), in cui lei mantiene il lavoro e lui mostra una consistente collaborazione alla cura, oppure quella, più tradizionale, in cui lei rinuncia al lavoro per dedicarsi alla famiglia e lui incentiva il suo impegno lavorativo per il mercato.

Per quanto riguarda gli effetti dell'*istruzione* sulla fecondità, è interessante l'emergere di un netto effetto ad "U", con una propensione più bassa ad avere il secondo figlio per le coppie d'istruzione intermedia, e più alta per quelle con bassa istruzione o, al contrario, con alto titolo di studio. Le coppie con elevata istruzione tendono da un lato a mostrare una maggiore simmetria di ruoli (usando più facilmente la flessibilità lavorativa ad alto livello come risorsa) e dall'altro ad avere maggiori risorse economiche che consentono di attivare aiuti esterni per il lavoro di cura ed il lavoro domestico.

Permane tuttavia un'*asimmetria di genere nel lavoro familiare*. Continuano a ricadere sulla donna oltre i tre quarti del tempo complessivamente dedicato dalla coppia al lavoro familiare (78,3%). L'organizzazione della vita quotidiana dei padri non subisce però grandi modifiche a seguito della nascita dei figli. Nel passare da 1 a 2 figli, i padri incrementano il lavoro familiare di 4 minuti e nel passaggio da 2 a 3 figli di altri 3 minuti.

La *partecipazione dei padri nel lavoro familiare* cresce secondo certi parametri. Sebbene il contributo dei padri al lavoro familiare resti residuale, tra il 1988 e il 2002-2003 si è registrata comunque una crescita nella loro partecipazione, sia in termini di numerosità di soggetti che svolgono attività di lavoro familiare (aumentata di 6 punti percentuali), sia in termini di tempo mediamente dedicato a tali attività (+21 minuti). Tuttavia, il coinvolgimento dei padri si accresce solo nel lavoro di cura (da 27 a 45 minuti), mentre diminuisce in quello domestico. Partecipano di più i padri con un più elevato titolo di studio, i lavoratori dipendenti rispetto a quelli autonomi e quelli che hanno la partner occupata.

Infine, se il numero di figli non modifica in maniera significativa il contributo dei padri al lavoro familiare, il discorso è diverso considerando l'età e

il sesso del figlio. Un figlio piccolo, infatti, induce anche i padri ad essere più presenti nella vita familiare, soprattutto se si tratta di un figlio maschio. Le variazioni riguardano essenzialmente il lavoro di cura. Però anche il numero di padri effettivamente coinvolti nel lavoro familiare è più elevato in presenza di soli figli maschi: l'81,6% contro il 77,1%.

Il coinvolgimento dei padri è maggiore nel lavoro di cura dei figli. I padri che mediamente nel corso di una giornata svolgono attività di cura sono più numerosi di quanti svolgono attività domestiche (58,6% contro 50,7%) e, mediamente, è pure più elevato il tempo che dedicano alla cura dei figli rispetto ai lavori di gestione della casa (rispettivamente 45 e 38 minuti). Di conseguenza, nonostante l'impegno dei padri nella cura dei figli continui ad essere secondario rispetto a quello delle madri, il confronto con la partner evidenzia un'asimmetria interna alla coppia rispetto al lavoro di cura.

Potendo scegliere, i padri preferiscono contribuire al lavoro familiare dedicandosi ai figli, piuttosto che al lavoro di pulizia della casa, preparazione pasti, lavare, stirare, ecc.

La preferenza dei padri verso attività non routinarie o che comunque privilegiano la dimensione relazionale piuttosto che quella dell'accudimento, sembra confermata anche dall'analisi delle specifiche attività di cura dei figli. Mentre le mamme rispondono alle più diverse esigenze dei figli, e la gran parte del loro lavoro è rappresentato da cure fisiche o sorveglianza (dar da mangiare, vestire, fare addormentare il bambino o semplicemente tenerlo d'occhio per un totale del 58,3%), il lavoro di cura dei padri si esplicita per lo più (57,7%) in attività ludiche o di semplice interazione sociale con i figli. L'impegno dei padri aumenta in presenza di un titolo di studio più alto, di un orario di lavoro più contenuto e nel caso in cui la donna lavora.

La presenza di aiuti esterni alla famiglia, retribuiti e non, non sostituisce le cure paterne, anzi laddove ci sono aiuti esterni anche i padri sembrano più propensi a collaborare. Ciò significa che probabilmente gli aiuti esterni sono essenzialmente sostitutivi del tempo materno, la madre che lavora cioè lascia libera una certa quota di attività di cura che viene fornita da più soggetti, tra cui anche il padre.

In sintesi, il 77% del tempo dedicato al lavoro familiare è ancora a carico della donna (contro l'85% del 1988-1989) mostrando il persistere di una significativa disuguaglianza di genere, pur con qualche segnale di riequilibrio. Quando la donna lavora, la condivisione dei carichi di lavoro familiare è solo leggermente meno sbilanciata.

2.3. Famiglia e reti sociali formali ed informali

Mutamenti importanti interessano anche le reti sociali in cui la famiglia è inserita. Ad esse le famiglie fanno riferimento, specie nei momenti di difficoltà. Con l'evolversi del ciclo di vita la rete dei parenti o dei contatti invecchia, si assottiglia e si diradano le relazioni con altre figure di parenti, oltre ai figli, ai fratelli e ai nipoti. Di conseguenza, alcuni segmenti di popolazione diventano più vulnerabili: in particolare le madri sole (la loro rete familiare è circa la

metà di quella delle coniugate), gli anziani celibi e nubili e separati o divorziati che vivono soli.

Gli anziani soli (celibi e nubili) possono contare in media su appena due parenti e addirittura oltre il 50% non ha parenti su cui contare. Tra gli anziani vedovi di 75 anni e più il rapporto con i figli rappresenta la risorsa più importante, in maggior misura per le donne.

Le giovani coppie vivono prevalentemente vicino ai genitori. Circa la metà delle coppie giovani senza figli e di quelle con figli piccoli vive entro un chilometro dalla madre di lui o di lei; meno di un quarto risiede in un altro Comune. Tra le coppie giovani senza figli e tra quelle con figli piccoli i contatti con la madre di lei o di lui sono assidui: nella metà dei casi si incontra tutti i giorni una delle due, mentre più del 25% di queste coppie le frequenta qualche volta alla settimana.

Il modello italiano di welfare continua a basarsi sulla disponibilità della famiglia nei confronti dei segmenti più deboli di popolazione. I forti legami di solidarietà continuano a concretizzarsi in aiuti per assistere gli anziani (19%) e i bambini (25%), fare compagnia, accompagnare o dare ospitalità (28%), fornire aiuti domestici (23%), dare un sostegno economico (18%), effettuare prestazioni sanitarie (12%), aiutare nello studio (10%) o nel lavoro (11%).

Il numero di individui coinvolti attivamente *nelle reti di aiuto informale* è andato crescendo nel corso degli ultimi 20 anni, con un ovvio marcato invecchiamento dell'età media dei *care givers* e con una prevalenza di donne. Sono aumentate le persone che forniscono aiuto, soprattutto nella classe di età 65-74 anni, tra le persone con titolo di studio più elevato e tra quelle che occupano posizioni professionali più alte (forniscono aiuto gratuito il 34% dei dirigenti, imprenditori e liberi professionisti, il 28% degli impiegati e il 19% degli operai). Si organizza nell'ambito delle associazioni di volontariato l'8% delle persone che forniscono questi aiuti (erano meno del 6% nel 1998). Aumenta il numero di persone che prestano aiuto gratuito; tuttavia diminuisce l'aumentare delle ore dedicate agli aiuti informali.

Aumentano i *care givers*, ma diminuiscono le famiglie aiutate, passando dal 23% del 1983 al 17% del 2003. La riduzione è generalizzata, con l'eccezione delle famiglie con persone con gravi problemi di autonomia e di quelle con madre occupata. Al contrario, tra le famiglie con anziani, quelle aiutate diminuiscono considerevolmente (dal 29 al 18% in 20 anni). Il sostegno rivolto agli anziani proviene da una rete più articolata che in passato, e vede la condivisione del carico tra più attori (rete informale, operatori pubblici e privati). Questa dinamica, già evidente tra il 1983 e il 1998, è proseguita anche negli ultimi cinque anni con un incremento per i servizi offerti dalle istituzioni pubbliche, che oggi riguardano circa un quarto del totale delle famiglie con anziani aiutate (rispetto al 17% del 1998), contro il 36% degli aiuti privati e il 67% della rete informale.

Anche le famiglie con bambini ricevono aiuti da una pluralità di attori: i servizi pubblici (12% dei casi, in aumento rispetto al passato), quelli privati (25%) e la rete informale (77%). Accanto al sostegno della rete, per le famiglie con bambini con meno di 2 anni, sono *gli asili nido* a svolgere una funzione

sempre più importante. Negli ultimi cinque anni, i bambini che frequentano il nido sono aumentati da 140 mila a 240 mila. Il nido è sempre più spesso considerato dai genitori una esperienza educativa, ma la quota di bambini che vanno al nido è ancora al di sotto del 20%, e nel 43% dei casi si tratta di un nido privato. L'incremento della domanda del servizio di asilo nido è stato dunque soddisfatto prevalentemente dalle strutture private.

Il ruolo dei nonni nella cura dei bambini si sta rivelando di assoluta necessità. Una funzione fondamentale è svolta dai nonni non coabitanti, ai quali viene affidato per cura il 36% dei bambini con meno di 13 anni. Una interessante e ricca analisi del servizio offerto dai nonni nella cura dei nipoti è stato realizzata dall'Eurispes⁶ con abbondanza di particolari e di ulteriori completamenti ai dati ISTAT. Il loro ruolo non si limita più ad essere la tradizionale fonte di una "trasmissione sapienziale", ma sta assumendo funzioni multiple di supporto alla struttura familiare. Si pone in evidenza il loro sostegno economico, quale risorsa supplementare per soddisfare le crescenti esigenze della famiglia moderna.

Ma assume anche dimensioni nuove soprattutto nella valorizzazione recuperata del loro potenziale educativo. Ricchi di risorse, essi sono in grado di offrire ai genitori e alle altre agenzie educative che non riescono più a trasmettere autentici valori pedagogici, un valido apporto per l'umanizzazione e lo sviluppo dell'identità personale degli adolescenti di oggi. Un tempo i nipoti erano molti e i nonni pochi, oggi capita spesso il contrario: il 42% dei nipoti alla nascita ha ancora tutti e quattro i nonni. Oggi il nonno abita per lo più da solo, è una persona indipendente, spesso continua a lavorare. È legato alla famiglia, ma allo stesso tempo resta fisicamente al di fuori di essa, con i suoi impegni e le sue amicizie.

I contatti con i nipoti possono essere anche quotidiani e molto significativi per entrambi. Essi sono desiderosi di incontrarsi con i nipoti. Anche le nonne sono speciali nel modo di gestire il proprio ruolo. Spesso anch'esse hanno una vita autonoma, investendo molto in attività lavorative, in *loisirs*, viaggi e progetti culturali. Pur tuttavia assumono un ruolo decisamente materno nei confronti dei nipoti, molto spesso a parziale integrazione, e talvolta a sostituzione, delle cure genitoriali, soprattutto quando la famiglia giovane non riesce ad occuparsi adeguatamente dei propri figli. Tra prima e terza età è un rapporto reciprocamente gratificante, costituito soprattutto di momenti interpersonali fatti di una relazione molto positiva. I nonni cercano qualcuno a cui essere utili e da cui sentirsi apprezzati. I nipoti cercano nei nonni persone affettuose, pazienti, disposte ad ascoltarli e a dare loro ciò che hanno sempre meno: il tempo, l'ascolto paziente, lo sguardo attento, lo scherzare, o il meravigliarsi insieme delle piccole cose che invece si perdono nei ritmi accelerati della vita moderna.

I nonni hanno un ruolo altrettanto importante *nell'inserimento sociale dei*

⁶ EURISPES - TELEFONO AZZURRO, *Il ruolo dei nonni nella famiglia allargata*, in Id., *5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes-Siaed, 2004, pp. 727-738.

nipoti, incidono sul processo di autostima, di sicurezza. Quando sanno esercitare un'autorità "liberatrice", riescono cioè a contemperare fermezza e comprensione, promuovono il passaggio dal bambino impulsivo, egocentrico, disordinato, incostante al fanciullo capace di autocontrollo, disponibile, costante negli impegni. Aiutano i bambini a crescere attraverso una presenza attiva, trasmettendo valori in cui hanno creduto e continuano a credere, attraverso comportamenti di cura e di tutela dei rapporti tra le persone e con le cose.

In conclusione, osserva l'ISTAT, le profonde trasformazioni delle famiglie e la diffusione di nuovi modelli familiari rappresentano forti cambiamenti sociali, che però non sono stati compresi e interpretati adeguatamente dai *policy maker* e dalle istituzioni. I nuovi attori sociali e le nuove forme familiari esprimono infatti in gran parte domande e bisogni inediti, che richiedono risposte anch'esse inedite e innovative. L'affidamento alle reti familiari e la spinta a maggiori consumi e incrementi di reddito non possono costituire le uniche risposte. Meno che mai possono essere sufficienti a sollevare individui e famiglie dall'incertezza e dalla sfiducia. Sembra così che si stia operando un assedio alla famiglia stabile con figli, con aumenti di instabilità e di allarmante denatalità. Senza legame stabile si fanno meno figli e avendo meno figli c'è meno impegno per la famiglia, si hanno meno rapporti e meno reti, che costituiscono quello che viene chiamato il capitale sociale della famiglia.

3. FAMIGLIA E CAPITALE SOCIALE

La nuova categoria del *capitale sociale* costituisce il tema centrale e il tessuto connettivo dell'8° Rapporto CISF sulla famiglia italiana⁷, che ci presenta un ulteriore accostamento alla famiglia in una prospettiva meno statistico-demografica, ma più esplicativa ed educativa, pedagogica e politica per l'approfondimento della natura stessa della famiglia e dell'*empowerment* della stessa rete familiare con tutti i suoi attori interni ed esterni. Attorno ad essa si vengono a sviluppare i rapporti educativi generatori di comportamenti prosociali nei figli, le relazioni più ampie della famiglia con la scuola, dei genitori con gli insegnanti, con l'associazionismo, con la stessa educazione religiosa, la formazione e lo sviluppo delle reti sociali e di quelle di sostegno del *welfare state*.

Le questioni a cui il Rapporto si propone di rispondere possono essere allora così formulate: "Che ruolo gioca la famiglia rispetto al capitale sociale della società italiana? La famiglia è, ancora, di più o di meno che in passato, un capitale sociale in Italia? In che senso? Se no, perché e con quali conseguenze? Se sì, in che senso e con quali prospettive per il futuro?"

⁷ P.P. DONATI (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo Rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, 2003, p. 441.

3.1. La famiglia come capitale sociale primario

Di fronte alle differenti risposte, che non sono né semplici, né ovvie, il Rapporto documenta “l’erroneità della tesi secondo cui la famiglia andrebbe indebolendo la sua importanza, anche come produttrice di capitale sociale. Viene invece a dimostrare che la famiglia italiana è e anzi diventa sempre di più “capitale sociale primario” del Paese”⁸, assumendo un ruolo insostituibile e prezioso, che spesso nella letteratura sociologica è stato trascurato.

Ma cosa significa tutto questo?

*Il concetto di capitale sociale è variamente definito. Ma in buona sostanza ha a che fare con “la fiducia fra le persone, le aspettative di cooperazione reciproca, la capacità di attivare reti, solidarietà, partecipazione e impegno nella sfera pubblica. Mentre prevale l’idea che esso sia generato nella e dalla sfera pubblica, si riscontra invece che esso non potrebbe esistere nella sfera pubblica se non vi fossero dei mondi di vita quotidiana (la famiglia), nei quali esso viene generato nei suoi presupposti più originali e fondamentali”*⁹.

Dalla maggior parte delle teorie, la famiglia è considerata come un polo separato dalla sfera pubblica, un’avventura privata e particolaristica, chiusa nei confronti degli altri. Secondo queste teorie, le relazioni a carattere sociale e cooperativo che esistono in una comunità nascerebbero altrove, fuori da quelle mura di casa, dove ci si curerebbe solo dei propri interessi e ci si stringerebbe nei propri legami affettivi. Il Rapporto smentisce invece questa tesi e dimostra esattamente il contrario.

Non c’è partecipazione alla sfera pubblica, alle assemblee, associazioni, cortei o comitati civici che generi in sé capitale sociale, mentre lo spirito di cooperazione, di apertura e disponibilità verso gli altri passa dalla famiglia alla società. Se io sono sfiduciato e partecipo a un’assemblea scolastica o di quartiere, non troverò lì i motivi per rincuorarmi o per affidarmi a qualcuno. Anzi, tornerò a casa ancora più disilluso. Mentre, al contrario, le ricerche empiriche dimostrano che la partecipazione pubblica riceve sostanza, impegno, voglia di cooperare da quanto ciascuno porta con sé nel suo bagaglio familiare.

Quali sono allora le famiglie più aperte alla società? Quelle più flessibili e svincolate da obblighi e gerarchie o quelle più stabili e capaci di far valere determinate regole al proprio interno? Il Rapporto indica chiaramente che le seconde sono migliori produttrici di capitale sociale. La capacità pro-sociale della famiglia conferma che esiste una relazione positiva tra coesione della famiglia e propensione alla partecipazione e alla cooperazione. Le persone che hanno le famiglie più numerose, più stabili, con un clima di maggiore fiducia all’interno, sono anche quelle che contribuiscono maggiormente al capitale sociale pubblico.

La famiglia, dunque, fabbrica fiducia e la esporta nel mondo esterno, trasformando quello che si rivelerebbe un mero incontro di persone, come può essere un’assemblea o un’associazione, in un’esperienza che porta frutti alla

⁸ *Ibidem*, p. 16.

⁹ *Ibidem*, p. 21.

società. In questo senso, il Rapporto specifica e caratterizza i diversi ruoli paterno e materno, secondo cui la madre risulta quella che aiuta nella valutazione delle diverse opzioni prosociali e determina nei figli la scelta concreta, mentre il padre ha un ruolo decisivo nella iniziale spinta propulsiva e nella motivazione all'impegno.

In altre parole, la famiglia è capitale sociale non solo per se stessa, ma anche per la società. Essa continua ad essere la fonte primaria dell'iniziativa sociale nella vita quotidiana. È vero però che nel lungo periodo, senza politiche adeguate, la forza della famiglia come capitale sociale primario e originario è destinata a diminuire. Però il Rapporto conclude affermando che la famiglia è il capitale sociale più importante della società per almeno due ordini di motivi: primo, perchè è a partire dalla famiglia che si genera la coesione del tessuto sociale nella sfera del lavoro, della partecipazione civica, dell'impegno pro-sociale, e non viceversa; secondo, perchè la famiglia diventa sempre più decisiva agli effetti della felicità delle singole persone, perchè il benessere degli individui dipende sempre più dal loro capitale sociale familiare.

Questa nuova prospettiva di lettura della famiglia non solo è molto affascinante, ma in una prospettiva pedagogica è ricca di aperture straordinarie in rapporto alla produzione dei "beni relazionali" così definiti da Donati sullo sfondo dello scenario delle reti di relazionalità e delle agenzie di socializzazione con cui essa viene in contatto.

3.2. Una lettura più pedagogica e politica

In una lettura più analitica e dettagliata, il Rapporto recupera ulteriori elementi che arricchiscono la categoria di "capitale sociale" attribuito alla famiglia, soprattutto per quanto concerne l'educazione dei figli, il loro orientamento e rendimento scolastico, il loro inserimento sociale e professionale, il loro comportamento morale o deviante. Il bambino cresce meglio laddove si realizzano due condizioni: una più efficace chiusura interna della famiglia (chiusura intesa come piena reciprocità fra i suoi membri), e una migliore integrazione della famiglia nella società. La famiglia quindi è risorsa per l'individuo sia come trampolino di lancio (*bridging*), sia come legame di solidarietà interna fra i membri (*bonding*), sia come mediazione osmotica fra interno ed esterno: una solidarietà interna come forza generatrice di un bene comunitario. Quando la coesione interna è in funzione della presenza significativa della famiglia all'esterno, allora la famiglia diventa fonte anche di capitale sociale secondario a beneficio della comunità¹⁰.

E Donati conclude¹¹: "la crescente frammentazione e individualizzazione delle famiglie è una tendenza di lungo periodo che indebolisce il capitale sociale primario. Ciò non produce, come alcuni ipotizzavano, una sfera pubblica più vivace e partecipativa, ma semmai ne accompagna la crisi. Il sogno illuministico secondo il quale il venir meno dei vincoli e dei pesi della famiglia

¹⁰ *Idem*, pp. 62-71.

¹¹ *Idem*, p. 82.

tradizionale sarebbe il presupposto per l'attivazione di una sfera pubblica più vivace, più mobile, basata su più fiducia, più capace di iniziative autonome di società civile, si rivela empiricamente infondata. Sono ancora le famiglie meno frammentate e più solidali che generano un maggiore e migliore capitale sociale, sia interno sia esterno alla famiglia, mentre gli altri tipi di famiglie non vi contribuiscono, ma anzi lo consumano”.

Ma allora come fare? Da un punto di vista metodologico, sono interessanti gli indicatori utilizzati nelle ricerche empiriche per misurare il capitale sociale familiare. Essi sono: *la numerosità dei membri* (in quanto comporta una maggiore o minore densità di relazioni), *la quantità di tempo dedicato ad attività familiari* (si suppone che maggiore è il tempo dedicato, maggiore sarà la forza del legame), *i contenuti di tale attività* (in quanto possono dare alle interazioni qualità ed esiti differenti), *il clima familiare* (più o meno collaborativo e cooperativo, anche nelle scelte che riguardano i singoli), *la fiducia reciproca tra i familiari* (che non è mai scontata).

Cosa fare allora per accrescere il capitale sociale della famiglia? Molti contributi del Rapporto spingono a ribadire fortemente che occorrerebbero politiche sociali utili a mettere in grado le famiglie di impegnare il proprio “capitale” per crescere e far crescere la società. Vi è infatti un gran bisogno almeno di triplicare gli interventi a favore delle famiglie per confrontarsi con gli altri Paesi europei, ma gli aiuti non possono più consistere in sconti o assegni condizionati a situazioni di carenza o povertà, o benefici *una tantum*. Bisogna uscire dall'assistenzialismo e promuovere una mutualità attiva tra le famiglie stesse. Bisogna dare sussidi e riconoscimenti, ma è soprattutto importante il modo in cui vengono dati. Meglio studiare leggi sulle politiche familiari, come hanno cominciato ad abbozzare alcune Regioni, anziché prevedere aiuti ai singoli individui, slegati dalla rete dei rapporti familiari. Meglio favorire la nascita di asili gestiti dalle famiglie che dare una cifra fissa per ogni bambino che nasce. Un programma di valorizzazione del capitale sociale primario non può essere inteso come un lasciar fare alle famiglie, nel senso di scaricare su di esse i problemi di vita quotidiana. Deve invece essere inteso come un principio di impegno attivo e promozionale da parte della comunità politica, che si concretizza nel configurare interventi i quali conferiscono alla famiglia il ruolo di soggetto e la sostengono fattivamente nel generare il capitale sociale della comunità intera.

4. CONCLUSIONE

Rispetto alle finalità proprie di questa sezione della Rivista, finalizzata ad essere un Osservatorio degli Osservatori, non possono essere passati sotto silenzio altri eventi scientifici relativi alla famiglia e cioè la creazione dell'Os-

¹² OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Bologna, Il Mulino, 2005, p. 453; ID., *Famiglie, interventi di welfare e sussidiarietà: quali sinergie fra pubblico e privato?*, Bologna, Il Mulino, 2005, p. 391.

servatorio nazionale sulla famiglia con sede a Bologna, il cui sito di notevole interesse è raggiungibile attraverso l'indirizzo: www.osservatorionazionalefamiglie.it. Esso, nei due anni appena trascorsi, ha prodotto una serie di ricerche e di studi culminati nella realizzazione di due Congressi europei, i cui Atti in due volumi distinti sono già stati pubblicati da Il Mulino¹³.

L'Osservatorio ha compiti di studio, ricerca e informazione sulle problematiche della famiglia e delle politiche familiari in Italia, valutate tenendo conto del quadro europeo. Dal 2004, si è interessato sempre più del monitoraggio degli interventi e delle misure di politica sociale concernenti la famiglia, sia a livello nazionale che locale. Per questa ragione, i temi che vengono affrontati sono in buona misura caratterizzati da un interesse pratico relativo ad una serie di ricerche sui bisogni della famiglia italiana, con particolare riguardo alle condizioni di povertà. In una prospettiva più analitica i temi si snodano dal costo dei figli, al sostegno pubblico alle famiglie con figli, all'analisi degli interventi assistenziali, al ruolo economico della famiglia e i possibili modelli di intervento nel quadro europeo, al sostegno della famiglia lungo il ciclo di vita: le reti informali di solidarietà, il lavoro di cura con attenzione al genere e agli immigrati, i servizi alle coppie con figli piccoli (nidi aziendali e nidi familiari), i congedi parentali (con l'aggiornamento dei dati sulla attuazione della Legge 53/2000 per gli anni 2002-2003); le "Consulte" delle famiglie e/o delle associazioni familiari esistenti nei Comuni e nelle Regioni italiane.

Sempre sulla linea delle precedenti indicazioni, soprattutto per gli studiosi dei problemi familiari, non possiamo trascurare altri due eventi, uno, già realizzato in Mexico City dal 16 al 19 marzo 2005 come *Seminario internazionale sul tema "Social Development and Family Change"* e l'altro, di prossima realizzazione, il *XVI Congresso Internazionale di Sociologia a Durban* (South Africa) dal 23 al 29 luglio p.v., al cui interno si svolgeranno ben 16 sessioni di studi e ricerche del Comitato Internazionale di Ricerche sulla Famiglia.

Nel primo Seminario, le sessioni di studio si sono articolate sulle seguenti 13 aree: demografia, fecondità e valore dei figli; trasformazioni delle forme familiari; genitori e figli: relazioni educative; educazione, politiche e famiglia; globalizzazione, sviluppo sociale e cambiamenti familiari; terza età e valori familiari; migrazioni e trasformazioni nella famiglia; ruoli di genere: teorie e pratiche; comportamenti di genere e reciprocità; lavoro, risorse e povertà delle famiglie; famiglia e contesti rurali; salute e relazioni familiari; violenza, conflitti e pratiche di adattamento nelle famiglie.

A Durban, le sessioni si articoleranno nei seguenti temi: i dati longitudinali nelle ricerche sulla famiglia; le differenti forme di famiglia; le relazioni intergenerazionali; le relazioni nei matrimoni interculturali; le relazioni di genere nel matrimonio; famiglia, lavoro e cura; i figli nella famiglia; giovani e fa-

¹³ OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, voll. I e II, Bologna, Il Mulino, 2005.

miglia; demografia e famiglia; famiglie nei Paesi in via di sviluppo; lavoratori anziani e pensionamento nell'economia globale; il ruolo del padre; famiglia e AIDS; il sistema familiare africano; educazione familiare in una società in trasformazione; e le dinamiche psicologiche della vita familiare.

Riferimenti bibliografici

- CARITAS DI ROMA, *Famiglia. Risorsa del Terzo Millennio. Rapporto finale*, Roma, Sograrò, 2004.
- CENSIS, *Valori, consumi e stili di vita degli italiani. Dentro e oltre la crisi delle famiglie*, in "Note e Commenti", 2004, nn. 7/8 (mon.).
- DONATI P.P. (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo Rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, 2003.
- EURISPES - TELEFONO AZZURRO, *Il ruolo dei nonni nella famiglia allargata*, in ID., *5° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Roma, Eurispes-Siaed, 2004.
- EURISPES, *Le famiglie italiane tra crisi, bisogni e nuove tendenze demografiche*, Roma, Eurispes, 2004.
- EURISPES, *Famiglie, interventi di welfare e sussidiarietà: quali sinergie fra pubblico e privato?*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- ISTAT, *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*, Roma Istat, 2005.
- ISTAT, *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2004*, Roma, Istat 2005.
- OSSERVATORIO NAZIONALE SULLA FAMIGLIA, *Famiglia e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche*, Bologna, Il Mulino, voll. I e II, 2005.
- ROSSI G., (a cura di), *La famiglia in Europa*, Roma, Carocci, 2003.