

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 26 - n. 1 Gennaio-Aprile 2010

EDITORIALE

3

Studi e ricerche

DONATI C. - BELLESI L., *Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona* _____

15

GENTILE M. - BORRIONE P., *Indagine OCSE-PISA 2006 sulle competenze e riflessi sulla leFP* _____

25

DE VITO M., *Il profilo professionale del formatore: tendenze e caratteristiche* _____

39

Progetti e Esperienze

FRANCHINI R., *La valutazione dei Bisogni Educativi Speciali nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale* _____

55

TACCONI G., *Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano* _____

69

PELLERY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona* _____

77

INDICE

Osservatorio sulle politiche formative

CNOS-FAP, <i>Offerta formativa e programmi elettorali sulla leFP</i> _____	91
SALERNO G., <i>L'Istruzione e Formazione: un sistema ancora incompiuto</i> _____	99
NICOLI D., <i>La valutazione "attendibile" delle competenze e dei saperi: OCSE-PISA, INVALSI, Esperienze regionali</i> _____	105

Cinema per pensare e far pensare

AGOSTI A., <i>Edward mani di forbice: una favola reale</i> _____	121
--	------------

Schedario Rapporti / Libri

MION R., <i>Il 43° Rapporto CENSIS 2009 sulla situazione sociale del Paese</i> _____	125
MALIZIA G., <i>Rapporto ISFOL 2009, I Centri di ispirazione cristiana come CFP della persona, Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2009</i> _____	143
<i>Recensioni</i> _____	163

Allegato

BORDIGNON B. (a cura di), <i>La sussidiarietà nelle politiche regionali in materia di istruzione e formazione professionale</i>	
---	--

Il decennio 2000-2010 e l'anno 2010 in particolare sono percepiti da molti come "date simbolo" a vari livelli e per più aspetti.

Solo esemplificando, per l'Europa il 2010 è l'anno del bilancio della c.d. strategia di Lisbona. Per l'Italia è l'anno dell'avvio del riordino del secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione. Per la maggioranza delle Regioni è l'anno delle elezioni.

Il decennio e il 2010 in particolare sono divenuti, pertanto, un momento simbolo per compiere bilanci ed elaborare nuove strategie.

Nel presente editoriale richiameremo alcuni eventi che appaiono particolarmente significativi per il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano e che hanno nel 2010, in maniera più o meno esplicita, un riferimento.

1. Il 2010 a livello europeo e internazionale

Due eventi, a livello europeo, hanno avuto nel decennio e nel 2010 in modo più specifico, particolare rilevanza: la c.d. strategia di Lisbona e i riflessi dell'indagine OCSE-PISA sui sistemi scolastici dei vari paesi europei.

1.1. *Strategia di Lisbona: aspetti generali e specifici per l'Istruzione e la Formazione*

Nel marzo 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo adottò l'obiettivo strategico di far diventare l'Europa "l'economia più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

a. *Aspetti generali*

La strategia generale concertata dal Consiglio Europeo per il raggiungimento di questo ambizioso obiettivo riguardava circa dieci aree che includevano le politiche sociali e i settori più rilevanti per costruire una economia competitiva e per modernizzare lo stato sociale.

Tra queste, per i capi di Stato e di governo, l'istruzione e la formazione professionale avevano un ruolo strategico fondamentale.

Il decennio doveva essere il periodo della crescita economica robusta, della (quasi) piena occupazione e della realizzazione di una società, quella europea, fondata sulla conoscenza. In riferimento ai sistemi dell'Istruzione e della Formazione professionale doveva essere il decennio della crescita qualitativa e permanente della popolazione giovanile e adulta nell'ambito della conoscenza. L'anno simbolo, il 2010, è arrivato e, con esso, anche le verifiche programmate.

Di quell'economia della conoscenza, a giudizio di molti esperti, c'è poca traccia.

Archiviata l'età dell'ottimismo che all'inizio del secolo si alimentava di successi innegabili come la nascita del mercato unico e dell'euro, l'Europa oggi sembra adottare la via di un maggiore realismo.

La Ue – così hanno commentato alcuni quotidiani – ha deciso di reimpacchettare i buoni propositi del 2000 in un altro imballaggio, con meno cifre, con nuove parole d'ordine – conoscenza, sicurezza, sostenibilità – e soprattutto con una scadenza più lontana: il 2020. La Commissione europea sta approvando, in questo periodo, una nuova strategia denominata "Ue 2020", avente, in modo particolare, il grosso obiettivo di contrastare, nel prossimo decennio, il pericolo del declino economico dell'Europa.

b. Aspetti specifici per l'Istruzione e la Formazione professionale

Un giudizio più articolato e puntuale è necessario per gli obiettivi che l'Ue si è data nel campo dell'Istruzione e della Formazione professionale.

Sono ormai familiari, nel mondo scolastico e formativo italiano, le espressioni "Competenze chiave di cittadinanza", "Quadro europeo delle qualificazioni", "Europass", "Modello di qualità dell'Istruzione e Formazione professionale", "Sistema europeo per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione professionale", ecc.

Questa cultura, proposta dall'Unione europea, è entrata anche nel sentire comune della popolazione scolastica e formativa e richiama strategie con le quali tutti i Paesi membri oggi si stanno misurando; pur con modalità e tempi diversi, tutti i Paesi della Unione europea hanno introdotto o stanno adottando questi orientamenti.

Agli inizi del Duemila l'Unione europea riassunse in 5 benchmark la strategia per innovare i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale dei Paesi membri e per misurarne l'impatto sulle politiche comunitarie e nazionali. I benchmark dovevano costituire altrettanti traguardi da raggiungere entro il 2010 ed erano: il tasso di abbandono scolastico e formativo (al massimo al 10%); il raggiungimento di un diploma secondario da parte della popolazione scolastica (almeno l'85% della popolazione tra i 20 e i 24 anni); la partecipazione della popolazione adulta alle azioni di formazione permanente (almeno il 12,5% delle persone); l'incremento dei laureati nelle materie scientifiche (almeno il 15% in più rispetto al 2000); il conseguimento del livello base della capacità di lettura (con la diminuzione dei cosiddetti low achievers del 20%).

I dati più recenti mettono in evidenza come i benchmark di Lisbona non saranno totalmente raggiunti entro il 2010 dai Paesi membri. Anche se nel corso di questi anni si sono registrati dei progressi, per 4 dei 5 indicatori prescelti la distanza che separa la media dei Paesi europei dal valore prefissato è ancora grande. Solo l'obiettivo relativo ai laureati nelle materie scientifiche è stato raggiunto, mentre la percentuale dei giovani che hanno evidenziato serie difficoltà nella comprensione di un testo scritto è addirittura aumentata. Restano inoltre forti differenze tra i vari Paesi; in particolare l'Italia è ancora in-

dietro per quanto riguarda la partecipazione ad iniziative di apprendimento permanente e la diminuzione del tasso di abbandono e dei low achievers.

Pur in presenza di risultati inferiori alle attese i Ministri dell'Istruzione dell'Unione europea hanno considerato "positivo" l'impatto determinato dai benchmark sulle politiche educative nazionali. Nel Consiglio del 12 maggio 2009 hanno deciso di rinnovare la sfida, confermando gli obiettivi programmati e introducendone dei nuovi da raggiungere entro il 2020 (ET 2020).

Due di questi sono uguali o simili a quelli attualmente in vigore e sono il tasso di abbandono (l'obiettivo fissato per il 2020 rimane quello di non superare il 10%) e la partecipazione degli adulti ad iniziative di apprendimento permanente (entro il 2020 la popolazione dovrebbe essere almeno il 15%).

Viene, inoltre, ampliato il possesso delle competenze tra i giovani che si apre, oltre alla comprensione di un testo, anche alla matematica e alle scienze, ad un livello definito intorno all'85%.

Vengono introdotti, infine, altri due obiettivi: il possesso di un titolo di studio a livello terziario (che dovrebbe avere almeno il 40% del 30-40enni) e la partecipazione alla scuola pre-elementare (a cui dovrebbero accedere almeno il 95% dei bambini di 4 e 5 anni).

Non sono elencati ma potrebbero entrare nella lista anche altri indicatori, importanti per l'Europa, quali la mobilità degli studenti, l'occupabilità e il possesso delle lingue.

Al di là di una certa retorica che spesso avvolge la politica europea, questa particolare strategia è entrata ormai nel sentire comune delle Istituzioni. In Italia tutti si misurano con i benchmark e tutti giudicano il sistema educativo di Istruzione e Formazione italiano sulla base della vicinanza o lontananza da essi. Si tratta di una opportunità che coinvolge progressivamente anche il (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale impegnato nel raggiungere gli obiettivi della occupabilità e della lotta alla dispersione scolastica e formativa.

1.2. L'apporto dell'indagine PISA sui sistemi educativi

Dieci anni fa, nel mondo della scuola, pochissimi avevano una vaga idea di quella che sarebbe stata l'indagine Pisa che l'OCSE si accingeva a svolgere nella primavera di quello stesso anno. Un'indagine che – a parere di vari esperti – oggi sta cambiando il mondo della scuola e soprattutto quello delle politiche dell'istruzione. Secondo molti, infatti, PISA sta costringendo i responsabili del settore ad aprire gli occhi su questioni cruciali tra le quali spicca la criticità della scuola di massa, una scuola che non è in grado di garantire competenze basilari adeguate nei campi della lettura, della matematica e delle scienze al termine della scuola obbligatoria.

Nel mese di dicembre del corrente anno l'OCSE renderà pubblici i risultati dell'indagine svolta nella primavera del 2009.

"Piaccia o non piaccia, afferma Norberto Bottani, questa è la via intrapresa nel corso del decennio ed è improbabile che la si abbandonerà nel corso dei prossimi dieci anni. La valutazione della scuola e dei sistemi scolastici sarà una costante anche nei prossimi anni, soprat-

tutto perché i cambiamenti all'orizzonte non saranno affatto secondari e quindi occorrerà valutare le politiche che li implementano, i risultati che si ottengono e la bravura degli attori incaricati di realizzarli”.

Dal momento che queste strategie europee e internazionali sono sentite, ormai, come punti di riferimento e come strumenti per misurare il successo o l'insuccesso di una politica nazionale nel campo della Scuola o della Formazione Professionale, Rassegna CNOS spera di poter dare il proprio contributo alla riflessione ospitando le analisi di vari esperti.

2. Il 2010 a livello italiano

Anche per l'Italia il decennio e l'anno 2010, in particolare, hanno assunto una valenza simbolica. Pur consapevoli di semplificare, due sembrano gli eventi da sottolineare in modo particolare nel corrente anno: l'avvio del riordino (secondo alcuni) o della riforma (secondo altri) del secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione e la definizione dell'anno 2010 come l'anno della formazione.

2.1. La nuova Istruzione secondaria superiore

Il Consiglio dei Ministri, il 4 febbraio 2010, ha approvato, in seconda lettura “la riforma dei licei, degli istituti tecnici e professionali, che partirà dal 2010, con l'obiettivo complessivo di giungere alla modernizzazione del sistema scolastico italiano”. Del provvedimento Rassegna CNOS si limita a registrare le prime reazioni e ad offrire alcune valutazioni provvisorie dal momento che sul secondo ciclo intende compiere uno specifico approfondimento.

a. Le prime reazioni

- “Epocale” è stato l'aggettivo scelto dal Ministro del MIUR per definire la riforma dell'Istruzione Secondaria Superiore. Molti esperti della materia si sono chiesti se l'aggettivo “epocale” sia appropriato.

Da parte dei fautori della riforma e della maggioranza politica che l'ha sostenuta vengono indicate le ragioni del sì. La principale è quella – già proposta peraltro da Luigi Berlinguer dopo l'approvazione della legge n. 30/2000 sul riordino dei cicli – che fa riferimento al carattere globale del provvedimento. È la prima volta, infatti, dopo le riforme Gentile e successori degli anni venti del secolo scorso, che tutta l'Istruzione Secondaria Superiore viene complessivamente riorganizzata, sia pure a seguito e nel contesto di una legge-madre di carattere finanziario.

I precedenti tentativi o erano falliti (si ricordino le quattro leggi di riforma approvate da uno solo dei due rami del Parlamento nel 1978, 1982, 1985, 1993) o si erano risolti in un numero elevato di sperimentazioni, a volte promosse e a volte subite dall'Amministrazione centrale, senza un disegno organico.

Il “contenitore” ora è cambiato, osserva il prof. Paolo Ferratini, membro

della “Cabina di regia” per la riforma dei licei, e da questo punto di vista si può certamente parlare di “svolta epocale” anche se la vera riforma si dovrà misurare, nel tempo, attraverso l’azione efficace dei vari attori in campo: “una cosa è cambiare l’impianto e un’altra cosa è cambiare la testa dei professori e il modo di fare scuola”.

Sulla base dell’ordinamento proposto, sarebbero state da considerare più “nuove” strutturalmente le riforme del Ministro Berlinguer (primo ciclo di 7 anni, modello panlicealista) o quella iniziale del Ministro Moratti (secondo ciclo di 4 anni, due sottosistemi di pari dignità).

L’attuale riforma ripropone la classica tripartizione dell’istruzione secondaria superiore italiana nelle aree liceale, tecnica e professionale, assegnando a quest’ultima anche una funzione sussidiaria e complementare rispetto al sistema regionale di Istruzione e Formazione Professionale.

Sono queste considerazioni che spingono altri a preferire le parole “riordino”, “razionalizzazione”, anziché “riforma”.

Non sono mancate voci molto critiche, legate più all’aspetto economico che ordinamentale del provvedimento.

“Qui di epocale c’è solo il taglio dei finanziamenti alla scuola pubblica”, è stato il commento a caldo del segretario del PD Pierluigi Bersani, un taglio che “ci allontana dall’Europa e nega pari opportunità di vita, di educazione e di lavoro ai ragazzi e alle ragazze del nostro Paese”. Un giudizio particolarmente duro da parte del leader del PD, che da Ministro del governo Prodi promosse il rilancio, su basi autonome, dell’istruzione tecnica e professionale, che la riforma Moratti aveva licealizzato; un provvedimento che l’attuale Ministro Gelmini ha recepito e portato a compimento.

Anche la voce delle Organizzazioni Sindacali si è soffermata soprattutto sui “tagli”: “Una riforma inquinata dai tagli” (CISL Scuola); “I regolamenti approvati ... non hanno carattere epocale, né possono essere definiti una riforma della scuola secondaria superiore” (CGIL); “È una innovazione con troppi ‘se’ e comunque ‘senza oneri’ quella contenuta nei regolamenti del secondo ciclo di istruzione (UIL).

Limitatamente alla questione dei tagli (del bilancio, degli organici), anche i pochi giudizi riportati appaiono corretti. È la prima volta nella storia della scuola italiana, infatti, che si verifica una così consistente riduzione di risorse finanziarie e umane destinate al sistema pubblico di Istruzione.

b. Alcune valutazioni provvisorie

Al di là delle legittime posizioni ed opinioni sembrano emergere, dal dibattito, alcuni aspetti che appaiono, a molti esperti del settore, “condivisibili” e “di buon senso”.

- L’avvio del riordino dell’Istruzione secondaria superiore era necessario. Non sono mancati coloro che hanno valutato positivamente, innanzitutto, la data certa dell’avvio del riordino del secondo ciclo, l’anno 2010/2011.

Il dibattito sulla riforma della scuola e della formazione professionale in Italia ha superato di gran lunga il decennio e il prolungarlo ulteriormente avrebbe aggiunto più disorientamento che miglioramenti.

Sono in molti a riconoscersi, a prescindere dagli schieramenti politici, in posizioni riassunte in un testo del lontano 2005:

“Non ci sarà una seconda ‘riforma Gentile’, intesa come una trasformazione radicale del sistema scolastico da un modello ad un altro, che se ne differenzia per la filosofia di base oltre che per l’ingegneria dei cicli; e questo perché nella società attuale nessuna riforma può essere autosufficiente, ma si presenta sempre, nella sua complessità, come dinamica e relativa.

Si deve quindi passare dalla scansione secolare delle ‘grandi riforme’ – Casati nell’Ottocento, Gentile nel Novecento – a un processo di rinnovamento che parta da un’attenta analisi dei bisogni formativi e da un accordo sui punti qualificanti, e si sviluppi, poi, per successivi aggiustamenti di tiro” (Tutta un’altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi, Il Mulino, 2005, 14).

I Regolamenti sono il frutto di una prima sintesi che dovrà essere verificata, monitorata e sottoposta agli “aggiustamenti” che si renderanno necessari.

- Il quadro normativo vigente contiene elementi positivi di sistema.

In Italia, il quadro normativo vigente contiene alcuni preziosi elementi di sistema che vanno nella direzione della riorganizzazione complessiva del secondo ciclo, dove accanto ad un robusto (sotto)sistema di Istruzione Secondaria Superiore, può trovare dignità anche quello, più modesto, dell’Istruzione e Formazione Professionale, distinto e complementare al primo.

Relativamente al (sotto)sistema dell’Istruzione Secondaria Superiore sono state accolte da più parti come positive varie scelte:

- *la riduzione del numero dei percorsi e l’opzione per una offerta formativa essenziale, non ridondante, dove gli eventuali indirizzi non modificano in modo rilevante l’approccio di fondo;*
- *l’avvicinamento della durata dei percorsi che, per quanto riguarda l’istruzione tecnica e professionale, era giunta anche a 40 o più ore settimanali;*
- *l’obbligo di istruzione, uno dei temi più controversi di questo decennio, assume un valore emblematico in quanto la scelta del principio dell’equivalenza formativa e non dell’omogeneizzazione (biennio unico) ha permesso di sciogliere il nodo controverso della riorganizzazione di tutti i percorsi del primo biennio;*
- *il riferimento al Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF), non relegato solo ai percorsi di Istruzione e Formazione Professionale ma anche a quelli degli istituti tecnici e professionali rende il comparto professionalizzante più organico ed esteso.*

Relativamente al (sotto)sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale l’approvazione del diritto – dovere all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni, o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il 18° anno di età (legge 53/03 e decreti legislativi 76/05 e 226/05) e,

successivamente, l'introduzione dell'obbligo di istruzione per almeno dieci anni (legge 296/06, art. 1, comma 622) che si può assolvere anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale (art. 64, L. 133/08), hanno delineato un quadro normativo per i giovani che si caratterizza:

- per la definizione di un sistema educativo dal carattere pluralistico, composto dal (sotto)sistema dell'Istruzione Secondaria Superiore – articolato nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali – e dal (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale, (IeFP) di responsabilità delle Regioni e delle Province autonome, ove operano con funzione primaria le istituzioni formative accreditate (CFP) ed in funzione sussidiaria e complementare gli Istituti professionali di Stato;
- per il concorso finanziario di vari soggetti istituzionali – il MIUR, il MLPS, le Regioni, l'Unione europea – a sostegno del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per il conseguimento di una qualifica e di un diploma professionale;
- per la libertà di scelta da parte dei giovani e delle famiglie al termine del primo ciclo di istruzione (da cui, però, rimane esclusa la scuola paritaria per il mancato riconoscimento in Italia di una effettiva libertà di educazione), una tappa che è stata interiorizzata ormai dalle famiglie italiane come occasione di una prima scelta verso le diverse opzioni del secondo ciclo;
- per un modello di governo basato sulla qualità degli organismi formativi accreditati dalle Regioni e dallo Stato (D.I. del 29.11.07) e da una offerta formativa riorganizzata attorno ad un elenco di figure professionali di riferimento nazionale e coerenti con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) per l'apprendimento permanente.

Il nostro Paese, dunque, ha assunto l'impegno istituzionale di assicurare ai giovani il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale frequentando, rispettivamente, o un percorso scolastico quinquennale o uno di carattere formativo di durata almeno triennale, considerando questo secondo traguardo il primo gradino di ulteriori itinerari formativi variamente frequentati che sono alla base della occupabilità e dell'apprendimento di ogni persona lungo tutto il corso della vita.

- Criticità da superare per non vanificare il cammino intrapreso.

Gli Enti di Formazione professionale avrebbero salutato positivamente, accanto all'approvazione definitiva dei Regolamenti relativi all'Istruzione Secondaria Superiore da parte del Governo, l'approvazione contemporanea, da parte della Conferenza Stato – Regioni, della normativa per l'avvio, "secondo ordinamento", del primo anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale. Sarebbe stato un messaggio chiaro per gli Enti che si sono impegnati nella innovazione del percorso formativo e per le famiglie che sono chiamate a scegliere. Al contrario, il messaggio esplicito ha riguardato la sola approvazione dei provvedimenti relativi al riordino dell'Istruzione Secondaria Superiore, mentre non risulta essere stata comunicata una visione complessiva del

secondo ciclo, neppure nelle numerose Guide alla scelta diffuse in questo periodo.

Consapevoli che il secondo ciclo dovrà procedere per successivi aggiustamenti di tiro, i provvedimenti approvati, pur importantissimi, sono solo un punto di partenza.

Al Governo, infatti, resta il compito di adottare ulteriori e importanti misure riguardati l'Istruzione Secondaria Superiore e che riguardano gli organici, gli organi collegiali, le classi di concorso, la formazione iniziale degli insegnanti, ecc.

Allo Stato e alle Regioni resta il compito di adottare l'elenco nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali, definire, in maniera puntuale e precisa, le rispettive competenze per il governo ordinato del sistema educativo di Istruzione e Formazione, stabilizzare e incrementare le risorse finanziarie per i due (sotto)sistemi, dove quello di competenza delle Regioni è ancora segnato da inadeguatezza e precarietà di risorse.

Alle istituzioni scolastiche e formative (i CFP accreditati) è affidato il compito di concorrere all'innovazione e alla qualificazione continua dei percorsi perché, come si affermava sopra, "una cosa è cambiare l'impianto e un'altra cosa è cambiare la testa dei professori e il modo di fare scuola". Sotto questo aspetto, tuttavia, va precisato che, mentre l'innovazione dei percorsi dell'Istruzione Secondaria Superiore è un processo da avviare, quello dei percorsi formativi soprattutto triennali è un processo che, iniziato nel 2003, può considerarsi ormai concluso.

- La necessità di superare la "disomogeneità" dell'offerta formativa nelle Regioni.

Ai vari soggetti della Repubblica resta il compito di colmare la ormai cronica "disomogeneità" dei sistemi formativi regionali.

La soluzione proposta dal Regolamento per il riordino dell'Istruzione professionale appare, a molti, realistica, ma inadeguata.

È realistico che il Regolamento preveda il ruolo integrativo e complementare dell'Istituto Professionale di Stato rispetto al (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Solo la Regione Veneto, così ci risulta ad oggi, dichiara di valorizzare l'apporto degli Istituti professionali per favorire "specifiche e flessibili modalità di supporto ai passaggi tra sistemi"; si tratterebbe di un apporto, se interpretiamo correttamente, complementare e legato a specifiche finalità senza porlo in concorrenza con i soggetti del (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale. Appare una proposta che vale soprattutto per quelle Regioni che vantano un (sotto)sistema di Istruzione e Formazione Professionale.

Questa soluzione è inadeguata per quelle Regioni che non hanno un (sotto)sistema di Istruzione e Formazione professionale distinto da quello dell'Istruzione Secondaria superiore.

Sono molti a sostenere che l'accreditamento generalizzato degli Istituti professionali di Stato a rilasciare qualifiche e diplomi senza profondi cambia-

menti dell'offerta formativa risolverebbe il problema dell'Istituto professionale ma non l'attesa formativa e professionalizzante dei giovani.

C'è chi suggerisce che una possibile via di uscita sia nella messa a regime delle anagrafi. Solo un sistema unitario di raccolta dei dati, a partire dall'anagrafe comunale, crea le condizioni per realizzare un sistema nazionale di anagrafe che permette, ai vari soggetti istituzionali della Repubblica, di pianificare una offerta formativa rispondente agli specifici bisogni dei territori e idonea ad intercettare i dispersi.

Una simile prospettiva permetterebbe di sostituire la logica dei progetti annuali messi a bando e coinvolgenti agenzie formative generiche con la proposta dell'avvio di "offerte personalizzate" più stabili, soprattutto nei luoghi colpiti dalla maggiore dispersione scolastica e formativa; il superamento della logica del bando dovrebbe permettere il coinvolgimento di istituzioni formative accreditate per lo sviluppo di piani formativi di una durata pluriennale.

Questa modalità trasformerebbe i territori da "problemi" a "laboratori", come viene auspicato anche dal recente documento della Chiesa italiana "Per un Paese solidale. Chiesa italiana e Mezzogiorno" (25 febbraio 2010).

2.2. Il 2010, l'anno della formazione

Nella presente legislatura, il tema della formazione professionale in Italia è stato affrontato in più occasioni e con apporti di diversa natura.

Fanno da sfondo La vita buona nella società attiva. Libro verde sul futuro del modello sociale (25 luglio 2008) e il Libro bianco sul futuro del modello sociale. La vita buona nella società attiva (maggio 2009) del MLPS.

Significativa è anche la prospettiva delineata nel documento firmato congiuntamente dal MIUR e dal MLPS Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro (settembre 2009).

Una ulteriore e significativa attenzione è stata data al sistema della formazione professionale con il Rapporto sul futuro della formazione in Italia (10 novembre 2009).

Le Linee guida per la formazione nel 2010, documento sottoscritto dal Governo, le Regioni e le province autonome e le parti sociali il 17 febbraio 2010 e la proposta di modificare l'istituto dell'apprendistato anche nella versione dell'espletamento del diritto dovere sono da interpretare come proposte concrete già presenti nelle strategie individuate.

Su entrambi i temi molto è stato scritto anche in maniera approfondita. In questa sede ci si limita, pertanto, solo ad alcuni rilievi.

- a. Formazione e sinergia: due parole chiave delle Linee guida per la formazione nel 2010

Non si può non condividere, innanzitutto, l'obiettivo fondamentale di declinare, in maniera più efficace, soprattutto in questo particolare momento di grave crisi economica, lavoro e formazione, attraverso interventi formativi mi-

rati in modo da evitare che si formino bacini di disoccupazione e inoccupazione cronica.

Due sembrano le parole chiave che esplicitano questa strategia. La prima è la "formazione", una formazione pensata in vista dei fabbisogni professionali dei settori e delle imprese e in risposta alla occupabilità e alla inclusione sociale delle persone, quelle più deboli in particolare; una formazione, in secondo luogo, che valorizza gli esiti degli apprendimenti individuati nelle competenze, acquisiti anche in contesti non formali e informali, in assetto lavorativo e in ambiti produttivi.

Una seconda parola chiave è la sinergia; ad agire non è solo lo Stato, non sono solo le Regioni.

Tutti i soggetti che operano nel mondo del lavoro e della formazione, organizzazioni rappresentative dei datori di lavoro e dei lavoratori, enti bilaterali, agenzie per il lavoro, consulenti del lavoro vengono ritenuti "sensori ideali" per intercettare i fabbisogni formativi e indirizzare al meglio gli investimenti per la formazione.

I processi e gli strumenti individuati saranno tanto più efficaci – e la verifica prevista al termine del 2010 è ragionevole – quanto più solida e funzionale sarà l'intesa tra il livello nazionale e quello regionale e territoriale.

Il livello territoriale si conferma essere la sede decisiva per l'attivazione concreta, il monitoraggio e la valutazione delle politiche attive per la formazione e il reimpiego delle persone.

Questo livello, tuttavia, non potrà essere declinato efficacemente senza tenere conto di una visione solidale nazionale per non far crescere quei divari che anche il recente Rapporto sulla scuola in Italia 2010 della Fondazione Agnelli ha denunciato (24 febbraio 2010).

Spiace, tuttavia, che in questa sinergia non siano stati coinvolti gli Enti di formazione professionale che per vocazione e missione realizzano, accanto ad altri soggetti, quel dialogo continuo con il mondo del lavoro, rappresentato soprattutto dalle piccole e medie imprese, che permette loro di innovare costantemente la propria offerta formativa. Dimenticanza o sfiducia?

b. Apprendistato per l'espletamento del diritto dovere

Tra le norme contenute nelle cinque deleghe previste dal Ddl "Collegato lavoro" approvato in via definitiva dal Parlamento il 4 marzo 2010 c'è quella che autorizza l'assolvimento dell'obbligo di istruzione anche nei percorsi di apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere, previa "intesa tra le regioni, il Ministero del Lavoro e delle politiche sociali e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, sentite le parti sociali".

Il dibattito che ne è seguito ha riproposto solo posizioni contrapposte che non hanno tenuto conto della situazione reale in cui versa questo istituto e dalla quale bisogna partire per rilanciarlo.

L'apprendistato, secondo Rapporti recenti (X Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato 2009, Rapporto ISFOL 2009), risulta essere sempre meno

utilizzato dalle imprese (si calcolano circa 40 mila minori) e mortificato fortemente nella sua valenza formativa, pur con la lodevole eccezione di Bolzano. Un suo rilancio, necessario anche per prevenire la dispersione scolastica oltre che per avvicinare i giovani al mondo del lavoro, deve passare, secondo il giudizio di molti, attraverso la riorganizzazione della componente formativa e il potenziamento della formazione dei formatori impegnati in questa specifica azione.

Questo istituto deve, a giudizio di molti, essere più agevolato per le imprese ma più strutturato nell'aspetto formativo. Gli Enti di FP, già impegnati in una metodologia particolarmente coinvolgente nei percorsi triennali di IeFP, possono valorizzare questa esperienza anche nei confronti di questo destinatario rendendo il percorso più flessibile e l'apporto dell'impresa più incisivo. Ancora una volta, tuttavia, si è registrata la scarsa attenzione verso quei soggetti e cioè le istituzioni formative accreditate che già operano nelle poche Regioni dove anche l'apprendistato per l'espletamento del diritto dovere è promosso.

3. Il 2010 a livello regionale

Il 2010 è un anno particolarmente importante anche per le elezioni che si svolgeranno in 13 Regioni.

Sulle politiche regionali, lette dal punto di vista della "sussidiarietà orizzontale", è dedicato l'Allegato al presente numero al quale si rimanda. Una scheda sulle politiche formative, invece, collocata all'interno della Rivista, approfondisce alcuni aspetti rilevati nelle Regioni dove il CNOS-FAP opera. Qui si richiamano solo alcune considerazioni generali.

- a. Nei programmi elettorali l'attenzione alla Formazione professionale è molto frammentata

Sorprende, innanzitutto, che rispetto all'epoca dei programmi elettorali delle elezioni regionali precedenti, quelli attuali siano poco attenti al tema della formazione professionale. I temi sono posti maggiormente sul lavoro e sullo sviluppo o, se richiamata, sulla formazione intesa in senso lato.

Va peraltro precisato che sui siti internet ad oggi sono veramente pochi i programmi elettorali scaricabili.

- b. Sono poche le Regioni che hanno scommesso in maniera sistematica sulla Formazione professionale

Da una lettura anche sommaria dei dati raccolti le differenze risultano forti e ormai stratificate.

C'è un gruppo di Regioni che ha scommesso sulla Istruzione e Formazione professionale e, anche nel corrente anno, ha programmato le attività formative mettendo in atto tutti gli strumenti necessari per facilitare la scelta dei giovani e delle famiglie.

Permangono invece ormai croniche le situazioni di quelle Regioni che ap-

poggiano alla sola istruzione professionale dello Stato l'offerta professionalizzante.

Ci sono, infine, Regioni che hanno situazioni precarie e frammentate.

Solo una soluzione organica, che coinvolge Stato e Regioni, potrà avviare progressivamente la messa a regime di una offerta formativa stabile e distinta da quella scolastica.

c. La strada obbligata della "sussidiarietà" nelle Regioni

Il quadro che emerge dall'Allegato è la grande diversità che si registra nelle Regioni sulla declinazione del diritto allo studio, sulle scelte regionali nei confronti delle scuole paritarie e sulle politiche formative.

La sintesi elaborata tratteggia una visione di società territoriale nella quale è facile scorgere, nell'organizzazione dell'offerta scolastica e formativa, la preferenza data alla struttura statale o l'attenzione più equilibrata data sia alla struttura statale che a quella promossa dalla società civile (valorizzazione sussidiaria).

Di fronte a queste differenze in materie che sono riconosciute come diritti delle persone è necessario ormai guardare a quelle politiche che si sono confrontate con una "pubblica amministrazione sussidiaria", non per copiarne il modello, ma per avere dei riferimenti dai quali partire per intraprendere, pur nella necessaria diversità dei territori, delle strategie che mettono realmente al centro la persona libera e responsabile, e la sostengono con l'apporto di tutti i soggetti della società civile che agiscono nell'ambito educativo.

Il cammino percorso in questo editoriale richiama livelli diversi di competenza: livelli europei, nazionali e regionali. Il quadro di sintesi tuttavia dovrebbe avere messo in evidenza come ormai ogni piano si completi con l'altro. Le scelte separate adottate talvolta in questo decennio non hanno pagato.

Verso Istruzione e Formazione 2020. Un bilancio dell'esperienza italiana nell'ambito della Strategia di Lisbona

CLAUDIA DONATI¹ - LUIGI BELLESÌ²

Con la Strategia di Lisbona i Paesi membri hanno condiviso la finalità comune di portare l'Europa ad un più alto livello di sviluppo, economico e del mercato del lavoro, al fine di renderla competitiva nello scenario mondiale. Per conseguire efficacemente tali obiettivi, i rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale dei diversi Stati membri dell'UE sono stati rinnovati seguendo linee guida e principi comuni. L'articolo intende esaminare, in primo luogo, quali siano stati i risultati conseguiti in ambito europeo e soprattutto nazionale durante un decennio di cooperazione e quali siano le basi di partenza su cui impostare le linee programmatiche del "dopo 2010".

L'obiettivo strategico di fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo ha rappresentato e rappresenta tuttora il motore di quell'insieme di processi di riforma afferenti ai diversi ambiti di cooperazione comunitaria e funzionali al conseguimento di livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile e basata sulla conoscenza, solitamente sintetizzati nella formula "Strategia di Lisbona"³.

All'interno di tale strategia una posizione centrale viene attribuita all'istruzione e alla formazione, in quanto ambiti suscettibili di svolgere un ruolo cruciale per il superamento delle non poche sfide socioeconomiche, demografiche, ambientali e tecnologiche a cui l'Europa e gli europei devono far fronte ora ed in futuro. "Istru-

¹ Ricercatrice Censis.

² Ricamatore Censis.

³ La cosiddetta *Strategia di Lisbona*, finalizzata a fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva del mondo, prende il nome dal Consiglio Europeo che ebbe luogo nel marzo del 2000 nella capitale portoghese.

zione e formazione 2010”⁴, che ha stabilito, per la prima volta, una piattaforma ampia ed articolata per la cooperazione europea nei settori dell’istruzione e della formazione, tramite il metodo di coordinamento aperto – basato su indicatori e *benchmark* condivisi, scambio di buone prassi, monitoraggio e valutazione periodici nell’ottica di favorire processi di apprendimento reciproco tra istituzioni comunitarie e Stati membri – sta giungendo al suo termine. Ma a fronte di risultati ritenuti per certi versi deludenti, già nell’Unione Europea è emersa chiaramente la necessità di prolungare al 2020 la cooperazione europea iniziata con «Istruzione e formazione 2010», all’interno di un quadro strategico⁵ che fissi, in regime di continuità, obiettivi da perseguire e principi regolatori nei diversi ambiti di cooperazione.

Prima di passare ad esaminare le linee programmatiche del “dopo 2010” è però opportuno analizzare quali siano stati i risultati conseguiti in ambito europeo e nazionale in questo decennio di cooperazione oramai in via di conclusione.

Per rispondere alla sfida lanciata in occasione del Consiglio europeo di Lisbona tenutosi nel marzo del 2000 i capi di Stato e di governo fissarono alcuni obiettivi concreti comuni nel quadro dell’obiettivo complessivo dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita al fine di: 1) migliorare la qualità e l’efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell’Unione Europea, 2) facilitare l’accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione; 3) aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

Nel corso del Consiglio europeo di Barcellona tenutosi nel 2002 venne poi fissato un ulteriore obiettivo generale ovvero “*rendere entro il 2010 i sistemi di istruzione e formazione dell’Ue un punto di riferimento di qualità a livello mondiale*”.

La necessità di misurare i progressi verso gli obiettivi contenuti in “Istruzione e formazione 2010” ha portato ad individuare dei parametri di riferimento o *benchmark*, collegati agli stessi obiettivi programmatici e raggruppati in sei ambiti di intervento: investimenti per istruzione e formazione, abbandono scolastico, laureati in matematica, scienza e tecnologia; popolazione che ha portato a termine la propria istruzione secondaria superiore, competenze fondamentali, apprendimento lungo tutto l’arco della vita.

L’analisi illustrata nell’ultima relazione congiunta di Consiglio e Commissione sullo stato di attuazione del programma di lavoro “Istruzione e Formazione 2010” evidenzia una situazione di luci e ombre ove, a fronte di settori dove sono stati compiuti dei progressi, altri ve ne sono in cui gli Stati membri hanno progredito in misura insufficiente.

⁴ Istruzione e formazione 2010” è il programma approvato da parte del Consiglio europeo di Barcellona nel marzo 2002 – elaborato da Commissione e Consiglio dei Ministri europei dell’Educazione nella primavera del 2001 – nel contesto della strategia di Lisbona. Esso comprende l’insieme delle attività che la Commissione europea persegue o promuove di concerto con gli Stati Membri per il miglioramento dei sistemi dell’istruzione e della formazione in Europa.

⁵ Cfr. 2009/C 119/02, Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’Istruzione e della Formazione («ET 2020»).

I settori in cui sono stati conseguiti miglioramenti qualitativi apprezzabili sono quattro:

- Strategie di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sistemi di qualificazione;
- Istruzione pre-elementare;
- Istruzione superiore;
- Istruzione e formazione nel contesto più ampio della politica dell'Ue.

Riguardo al primo settore, la relazione congiunta evidenzia come la maggior parte dei paesi abbia elaborato strategie esplicite di apprendimento permanente, che stabiliscono priorità politiche a livello nazionale e modalità di interazione tra i vari settori. Ad un tempo, sono in via di elaborazione, in gran parte dei paesi, sistemi nazionali di qualifiche collegati al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. La messa a regime di sistemi di convalida dell'apprendimento non formale e informale risulta essere, invece, un processo più lento.

L'Italia rispetto a questi ambiti di intervento di portata sistemica si colloca in una posizione intermedia o, se vogliamo, di lunga transizione, come spesso accade nel nostro paese quando vengono avviati dei processi di riforma. Con specifico riferimento al *lifelong learning*, nel nostro paese sono rinvenibili politiche per l'apprendimento permanente, ma non strategie esplicite entro cui ricomporre e orientare le iniziative in essere all'interno dell'agenda politica nazionale. In particolare, da più parti si ritiene necessaria l'emanazione di una specifica legge di strutturazione del sistema di *lifelong learning*. Dopo un primo tentativo di proposta di legge elaborata nella passata legislatura, negli ultimi mesi del 2009 è stata presentata una proposta di legge di iniziativa popolare.

La capacità dell'istruzione pre-elementare di contribuire all'efficienza e all'equità dei sistemi formativi costituisce un principio condiviso all'interno dell'Ue. È opportuno, pertanto, passare dalle sperimentazioni alla messa a regime di un'offerta educativa estesa, in grado di includere tutti i minori in età prescolare a partire dai 4 anni di vita. L'Italia rispetto a questo segmento educativo si pone in una posizione di eccellenza, avendo già raggiunto l'obiettivo del 100% nel 2000, sostanzialmente mantenuto nel 2007 con quota 99,3%, sensibilmente superiore al valore soglia fissato per il 2020 (95,0%).

Anche in Italia, come in altri paesi, l'istruzione superiore è stata oggetto di riflessione e dibattito. Il sistema universitario è stato riformato con l'introduzione del cosiddetto ciclo 3+2; alle università è stata riconosciuta una maggiore autonomia finanziaria, collegata a nuovi meccanismi finanziari. Purtroppo però a livello nazionale la questione università – e quella più ampia relativa al comparto della ricerca scientifica – restano tuttora irrisolte e affette da numerose criticità: da un lato, la cronica carenza degli investimenti e, dall'altro, la presenza all'interno del sistema universitario di prassi diseconomiche” – opacità dei processi di reclutamento, espansione della rete universitaria a discapito di qualità della didattica e della ricerca, divario tra gli atenei del Centro-Nord e quelli del Mezzogiorno d'Italia – che condizionano efficienza, produttività ed attrattività delle stesse istituzioni accademiche.

Infine, venendo così al quarto dei settori in cui sono state registrate performance positive, non si può non affermare che l'adesione alla Strategia di Lisbona abbia contribuito, come nel resto dell'Unione Europea, a ridare centralità all'istruzione e alla formazione nel nostro paese, oltre ad incentivare processi di riforma e di ammodernamento dei vari sottosistemi formativi, per quanto vischiosi e/o incompleti. L'alta conflittualità che condiziona il dibattito politico nazionale ha purtroppo reso i campi della scuola e della formazione oggetto di scontro ideologico, anziché di confronto per la ricomposizione di proposte e visioni alternative, con effetti negativi sulla formazione di capitale umano e del conseguente differenziale competitivo a disposizione del paese. Le politiche di bilancio restrittive degli ultimi anni hanno spesso individuato, come già osservato, nella scuola e nell'università comparti dove effettuare tagli di spesa piuttosto che investimenti.

Per quanto attiene ai settori nei quali i risultati sono, secondo Consiglio e Commissione, ancora insufficienti, non si può prescindere dal mettere in evidenza l'esistenza di marcate asimmetrie tra gli Stati membri nei livelli di competenze di base in possesso dei rispettivi cittadini. L'obiettivo dell'uniformità delle competenze di base risulta essere difficilmente conseguibile, se prima non vengono superate le problematiche che affliggono i sistemi nazionali dell'istruzione e formazione iniziale, le cui performance segnalano la permanenza di significativi margini di miglioramento. L'indagine Ocse-Pisa ci conferma che gli studenti 15enni con scarse competenze di base continuano a rappresentare quote importanti della popolazione scolastica europea. La media di coloro i quali hanno scarse competenze in lettura nel 2006 era pari al 24,1%, ovvero superiore di 5,2 punti percentuali rispetto al 2000, mentre gli studenti europei con scarse abilità in matematica e scienze erano rispettivamente pari al 24,0% e al 20,2% del totale. Tra gli studenti italiani, invece, non solo si è incrementata dal 2000 al 2006 la quota di coloro che hanno difficoltà di comprensione di un testo scritto (dal 18,9% del 2000 al 24,1% del 2006), ma in ciascuna delle tre discipline oggetto di indagine nella rilevazione del 2006, la quota di studenti con un basso livello di competenza si colloca su valori medi sensibilmente superiori ai corrispondenti valori europei (lettura 24,1%, matematica 32,8% e scienze 25,3%).

L'obiettivo al 2010 di abbassare al 17,0% la quota di giovani con scarse competenze non è stato dunque raggiunto, ma le politiche concordate a livello comunitario per il prossimo decennio non intendono, giustamente, derogare dal raggiungimento di obiettivi alti in un ambito assolutamente nodale, come quello delle competenze di base, propedeutiche a qualunque intervento di miglioramento delle individuali condizioni di vita e di lavoro, di esercizio dei diritti di cittadinanza, di incremento dei livelli di scolarizzazione, in modo adeguato ad una economia della conoscenza. Ed infatti, il relativo benchmark per il 2020 prevede che i quindicenni europei con difficoltà nella lettura siano solo il 15% dei coetanei in età corrispondente.

In Italia, poi, è evidente il rischio di non riuscire a spezzare il circolo vizioso che sussiste tra bassi livelli di preparazione, fenomeni di abbandono scolastico e scarsa propensione alla partecipazione ad attività formative lungo il corso della vita.

In particolare, per quanto riguarda l'abbandono prematuro dei percorsi formativi il valore di riferimento europeo per il 2010 è stato individuato in non più del 10% di giovani di età compresa tra i 18 ed i 24 anni in possesso della sola licenza media e non più inseriti in percorsi di istruzione e formazione. Nonostante gli indubbi progressi, determinati da politiche di prevenzione e da interventi di riforma finalizzati ad innalzare la permanenza dei giovani nei percorsi educativi quali ad esempio:

- l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e l'introduzione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino ai 18 anni;
- l'ampliamento e la diversificazione dell'offerta di istruzione e formazione post obbligo, e specialmente la sperimentazione di percorsi triennali di istruzione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di una qualifica iniziale, ed il loro recente ingresso nel novero dell'offerta ordinamentale di istruzione e formazione professionale (tuttavia con una distribuzione non omogenea nelle diverse Regioni);
- il conferimento di una maggiore flessibilità ai percorsi di studio, con la possibilità di passaggi orizzontali e verticali tra scuola e formazione professionale e l'avvio di un processo di riconoscimento delle competenze comunque acquisite; il dato italiano risulta essere ancora lontano dal valore riferimento e significativamente più elevato della media europea. Nel 2000 più di un quarto (25,3%) dei giovani italiani 18-24 anni risultava aver abbandonato gli studi possedendo al massimo la licenza media, mentre il corrispondente valore Ue27 era pari al 17,6%. Nel 2008, i corrispondenti valori risultano attestarsi rispettivamente sul 19,7% e 15,1%. Se, per un verso, il divario con la media europea sembra essersi significativamente ridotto, dall'altro, nell'ultimo anno considerato si registra nel nostro paese un sia pur lieve incremento rispetto a quello precedente (+0,4%). L'indicatore europeo appena descritto, e riconfermato anche per il 2020, permette di valutare in maniera complessiva le conseguenze di abbandoni e irregolarità nei percorsi secondari e di formazione iniziale che, ad una lettura su base annuale potrebbero sembrare del tutto marginali. Intendendo per dispersione formativa il fenomeno dell'abbandono dei diversi percorsi di istruzione e formazione professionale (scuola, fp, apprendistato) senza il conseguimento di una qualifica o di un diploma, l'Isfol stima infatti che nel 2008 esso abbia interessato il 5,4% del totale della popolazione tra i 14 ed i 17 anni, ovvero quasi 126.000 giovani che a tutti gli effetti rientrano nell'ambito dell'obbligo d'istruzione prima e del diritto/dovere poi⁶.

Più incoraggiante, per quanto non in linea con il valore soglia fissato per il 2010, è l'incremento di 20-24enni che hanno concluso l'istruzione secondaria. Al 2008 la quota di giovani europei compresi in questa fascia di età che hanno concluso i loro studi secondari è stata pari al 78,5% (ancora abbastanza lontana dal valore preso a riferimento per il 2010 pari all'85,0%). L'Italia, da parte sua, sebbene resti anche in questo caso al di sotto del valore medio europeo di due punti

⁶ Tale valore comprende anche gli apprendisti che non hanno svolto alcuna attività formativa esterna.

percentuali, tuttavia ha visto migliorare nel tempo il proprio posizionamento passando dal 69,4% al 76,5% di diplomati nella fascia di età 18-24 anni.

Anche in questo caso, non poca influenza ha avuto il lungo periodo di incertezza sull'assetto del sistema d'offerta iniziale post obbligo e la diversa articolazione territoriale dei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Passando dalla formazione-istruzione iniziale all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, si constata quanto sia difficile garantire l'attuazione delle strategie prefigurate dagli Stati membri. Sussiste ancora una forte divaricazione tra la reale partecipazione degli adulti all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed il livello di riferimento per l'Unione europea. Tale livello per il 2010 era stato fissato al 12,5% della popolazione di età compresa tra 25 e 64 anni.

Nel 2008, invece, il valore medio europeo è risultato inferiore di 3 punti al valore soglia, mentre quello italiano appare stazionario a quota 6,3%, ovvero equivalente a circa un quarto della popolazione coinvolta nei paesi più virtuosi, come ad esempio Danimarca e Finlandia. La insufficiente partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita dei lavoratori in età avanzata e di quelli con scarse competenze costituisce un fattore di ulteriore debolezza per un paese come l'Italia, dove i tassi di partecipazione ai processi formativi sono già globalmente bassi. I cambiamenti demografici, produttivi e del mercato del lavoro stanno determinando un progressivo aumento della domanda di competenze elevate ed una diminuzione di opportunità per chi non le possiede.

Anche in questo caso, l'impegno richiesto al nostro paese in vista del 2020 è oltremodo arduo, considerato che l'obiettivo medio europeo è stato addirittura innalzato al 15% della popolazione adulta 25-64enne. Per questo motivo, una delle leve individuate è quella del riconoscimento delle competenze comunque acquisite, dando valore e attivando meccanismi di validazione di insegnamenti non formali ed informali. Ma gli scarsi risultati finora raggiunti suggeriscono che occorre agire ad ampio raggio sia sul lato dell'offerta, con un maggior coordinamento tra i sistemi di istruzione e formazione e con una maggiore efficienza ed adeguatezza dell'offerta di formazione continua, regionale e dei Fondi interprofessionali, sia sul lato della domanda individuale e collettiva, rimuovendo ad esempio i fattori di disvalore ancora attribuiti alla formazione da parte del mondo del lavoro. Abbiamo, infatti, da un lato, una quota percentuale del tutto minoritaria di imprese che offrono formazione ai propri addetti e, nell'ambito di tale offerta, la sostanziale esclusione di parte delle forze di lavoro, soprattutto quelle a più bassa qualificazione o in età avanzata e, dall'altro, una scarsa propensione individuale alla manutenzione delle proprie competenze, retaggio storico di un'organizzazione della vita e del lavoro articolata per tappe successive ed auto consistenti.

Infine, ulteriori raccomandazioni di Consiglio e Commissione per incrementare gli sforzi e gli investimenti da parte degli Stati membri, riguardano: l'istruzione e la formazione degli insegnanti, in quanto riconosciuti come il fattore che più influenza il rendimento degli studenti; la maggiore attrattività, qualità e pertinenza dell'istruzione e della formazione professionale; la mobilità transnazionale dei discenti, al di là delle opportunità offerte dai programmi comunitari; l'eccellenza nella formazione universitaria, il rafforzamento dei partenariati tra università

ed impresa e l'allocazione di maggiori finanziamenti nella ricerca. Tutti ambiti questi in cui il nostro paese deve recuperare posizioni nelle graduatorie internazionali attraverso il completamento di processi di riforma tuttora incompiuti ed una maggiore concentrazione e razionalizzazione delle risorse disponibili.

Il nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, identifica quattro obiettivi strategici e i nuovi target per il periodo 2010-2020, riutilizzando, come già detto, nel solco della continuità, gli stessi benchmark e innalzandone, in alcuni casi, i parametri.

I quattro obiettivi strategici sono:

- fare in modo che l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita e la mobilità divengano una realtà;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, ivi compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Dietro la formulazione di tali obiettivi risiedono ragionamenti e considerazioni politiche in linea con quanto già osservato precedentemente analizzando la comunicazione congiunta di Consiglio e Commissione del 2008. Si cerca di imprimere un'ulteriore spinta in avanti alla cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione, pur avendo ben presenti le difficoltà incontrate finora e l'ambizione degli obiettivi proposti.

L'apprendimento permanente in tutti i contesti – formali, non formali o informali – e a tutti i livelli, dall'infanzia all'età adulta, resta il principio fondante alla base dell'intero quadro strategico e costituisce l'oggetto specifico del primo obiettivo, rispetto al quale si auspica l'adozione di strategie globali di apprendimento permanente coerenti, in particolare l'implementazione di quadri nazionali delle qualifiche sulla base dei corrispondenti risultati di apprendimento ed il loro collegamento con il Quadro europeo delle qualifiche, l'istituzione di percorsi di apprendimento più flessibili e integrati tra scuola formazione e mondo del lavoro. All'interno dello stesso obiettivo, la mobilità di discenti, insegnanti e formatori viene nuovamente riconosciuta come fattore di potenziamento di occupabilità e adattabilità degli individui e, come tale, da incentivare ulteriormente.

Maggiori livelli di qualità ed efficienza dell'istruzione e formazione (obiettivo strategico n. 2) possono essere conseguiti prioritariamente garantendo l'acquisizione di più elevate competenze di base e linguistiche ai giovani e adeguata formazione iniziale e continua al corpo dei docenti e dei formatori, senza i quali non può essere assicurato un insegnamento di qualità propedeutico al conseguimento di più elevate performance educative.

Al fine di permettere ai cittadini Ue di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze è, altresì, opportuno che i sistemi educativi si fondano su principi di inclusione e coesione, compensando e annullando situazioni di svantaggio sociale e deprivazione culturale che possono tradursi in svantaggio educativo ed impossibilità dunque ad esercitare pienamente i loro diritti di cittadinanza (obiettivo strategico 3).

I sistemi di istruzione e formazione, oltre ad assicurare uniformi e soddisfacenti competenze di base ed equità sociale devono, infine, permettere l'acquisizione di competenze trasversali, quali ad esempio le competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità. Queste ultime, infatti, contestualmente al buon funzionamento del triangolo della conoscenza – istruzione/ricerca/innovazione, basato sulla collaborazione di mondo imprenditoriale e istruzione e formazione – rappresentano le precondizioni per il consolidamento di un adeguato contesto creativo ed imprenditoriale, funzionale allo sviluppo economico (obiettivo strategico 4) degli stati dell'Ue.

**I benchmark relativi a “Istruzione e Formazione”
Confronto Italia-Unione Europea - 2000-2008 (val. %)**

Indicatori	Italia		Media Ue		Benchmark Ue		
	2000	2008	2000	2008	2010	2020	
Partecipazione all'istruzione prescolare da 4 anni al anno prima dell'inizio dell'istruzione obbligatoria	100	99,3 ⁰⁷	85,6	90,7 ⁰⁷		95,0	
Studenti con scarsi risultati nelle competenze di base Fonte: indagine Ocse-Pisa sui 15enni	Lettura	18,9	26,4 ⁰⁶	21,3	24,1 ⁰⁶	17,0	15,0
	Matematica	-	32,8 ⁰⁶	-	24,0 ⁰⁶	-	15,0
	Scienze	-	25,3 ⁰⁶	-	20,2 ⁰⁶	-	15,0
Abbandoni dell'istruzione e della formazione % di 18-24 anni senza diploma e non inseriti in percorsi di istruzione e formazione	25,1	19,7	17,6	14,9	10,0	10,0	
Istruzione secondaria % di 20-24 anni in possesso di titolo di livello secondario superiore	69,4	76,5	76,5	78,5	85,0	-	
Laureati in matematica scienze e tecnologia	Incremento dal 2000	-	112,5 ⁰⁷	-	33,6 ⁰⁷	+15,0	-
	Quota di femmine	36,6	37,0 ⁰⁷	30,7	31,9 ⁰⁷	Migliorare l'equilibrio di genere	-
Istruzione superiore % di 30-34 anni con titoli di livello ISCED 5 e 6	11,6	19,2	22,4	31,1	-	40,0	
Partecipazione degli adulti (25-64 anni) all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita Fonte: indagine forze di lavoro, formazione nelle ultime 4 settimane precedenti l'intervista	6,3 ⁰⁴	6,3	8,5 ⁰³	9,5	12,5	15,0	
Spesa pubblica in istruzione In % del Pil	4,55	4,73 ⁰⁶	4,91	5,05 ⁰⁶	-	-	

⁰³=2003, ⁰⁴=2004, ⁰⁵=2005 ⁰⁶=2006 ⁰⁷=2007

Pisa: lettura = 18 paesi EU, matematica e scienze= 25 paesi EU

I Benchmark Ue sono definiti come “prestazioni medie europee”, ovvero sono calcolati come medie ponderate.

Fonte: Progress towards the Lisbon objectives in education and training – Analysis of implementation at the European and national levels, (EC) 2009.

Riferimenti bibliografici

- COMMISSIONE EUROPEA, *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni*, "Competenze chiave per un mondo in trasformazione", *Progetto di relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma "Istruzione e Formazione 2010"*, Bruxelles, SEC (2009) 1598, Com. (2009) 640 definitivo del 25/11/2009.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*, C119/02, 2009.
- EUROPEAN COMMISSION, *Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "Key competences for a changing world"*, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Analysis of implementation at the European and national levels*, Brussels, SEC (2009) 1598, Com. (2009) 640.
- EUROPEAN COMMISSION, "Progress towards the Lisbon objectives in education and training", *Indicators and Benchmarks*, 2009, Brussels, SEC (2009) 1616.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e Formazione 2010" – "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione"*, C 86/1, 2008.

Indagine OCSE-PISA 2006 sulle competenze e riflessi sull'IeFP

MAURIZIO GENTILE¹ - PAOLA BORRIONE²

L'articolo è una versione ridotta di uno studio in corso di pubblicazione presso la casa editrice Armando. Lo studio è parte di un lavoro collettaneo coordinato da INVALSI. Il volume raccoglie dieci contributi di ricercatori italiani realizzati in occasione di una richiesta di approfondimento dei dati OCSE-PISA promossa da INVALSI. Il titolo del lavoro originale è: "Fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale in 29 paesi europei. Analisi dei risultati a partire dai dati dell'indagine OCSE-PISA 2006". Lo studio nasce dalla mutua collaborazione dei due autori. Le affermazioni contenute nel lavoro non sono rappresentative delle istituzioni a cui, temporaneamente, gli autori afferiscono.

1. Introduzione

A partire dal prossimo anno scolastico, entreranno in vigore i provvedimenti legislativi riguardanti il secondo ciclo d'istruzione³. Il combinato disposto definisce un quadro nel quale confluiscono elementi del vecchio ordinamento⁴, la parte del D.lgs 226/05 non abrogato nella precedente legislatura⁵, il D.L. 112/2008, art. 64, convertito con modificazione della L. 133/2008 che prevede la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico attraverso regolamenti, la L. 40/2007 art. 13 nel quale non sono più contemplati il Liceo Economico e il

¹ Iprase - Trento.

² IRES - Torino.

³ I nuovi assetti dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali andranno in vigore dall'anno scolastico 2010-2011. Per l'anno scolastico 2009-2010 gli stessi percorsi sono confermati secondo gli attuali ordinamenti (C.M. n. 4 del 15.01.2009).

⁴ È il caso dei Licei classico e scientifico.

⁵ Sono mantenuti 6 degli 8 Licei previsti dai provvedimenti dell'ex ministro Letizia Moratti.

Liceo Tecnologico e nel quale è ricostituita l'Istruzione Tecnica⁶ e Professionale, la L. 14/2009 che prevede l'avvio del sistema dei Licei. Il 3 Febbraio 2010, sono stati approvati da parte del Consiglio dei Ministri, in via definitiva, gli schemi di regolamento dei Licei, degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali che riguarderanno rispettivamente le prime classi di ciascuna filiera scolastica.

In aggiunta a questi elementi va considerata la disciplina dell'obbligo d'istruzione, poiché l'attuale governo ha deciso di affiancare ai 10 anni di obbligo scolastico stabiliti nella XV legislatura, la possibilità di adempiere l'obbligo nell'ambito dei percorsi triennali della Formazione Professionale regionale.

Con il riordino sembra ricomparire il cosiddetto secondo canale della Legge di riforma n. 53/2003. Nei fatti, si configura un sistema dotato di quattro filiere: la formazione professionale con accanto ai primi tre di ordine scolastico: i Licei (compreso l'artistico), gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali di stato. L'istruzione tecnica, rinnovata e rilanciata⁷ si costituisce come un'alternativa rispetto ai Licei. È, nei fatti, il "secondo canale" che la Legge 53/03 aveva teorizzato ma che non aveva saputo attuare a causa della licealizzazione dei percorsi di istruzione tecnica (Niceforo, 2008).

Anche gli Istituti Professionali sono oggetto di riordino. Questa filiera scolastica è stata l'esito di una sommatoria di interventi legislativi successivi piuttosto che il frutto di un disegno complessivo.

Nel 1992 vennero riformati per via amministrativa con l'obiettivo di potenziarne l'insegnamento delle discipline di base. La Legge n. 53/2003 ne stabilì il passaggio alle Regioni, sebbene con l'art. 13 del D.L. n. 7 del 2007, gli istituti professionali siano stati ricompresi nel sistema dell'istruzione secondaria superiore riportandoli in capo allo Stato, nella prospettiva dei poli formativi e con l'intenzione di restituire pari dignità ai titoli conseguiti presso le scuole ad indirizzo tecnico e professionali, pur riconoscendo alla Regione la competenza in materia di rilascio della qualifica professionale regionale al termine del primo triennio. La mancanza di una visione organica ha finito per creare duplicazioni tra le qualifiche rilasciate dagli Istituti professionali e quelle rilasciate dagli Istituti tecnici e una situazione d'incertezza relativa al riconoscimento della competenza regionale sul rilascio della qualifica creando alcuni interrogativi sul valore nazionale dei titoli⁸.

Sulla Formazione Professionale premono, attualmente, le incertezze politiche e istituzionali derivanti dal difficile rapporto tra Stato e Regioni. Nonostante ciò,

⁶ Il D.lgs 226/05 e il D.M. 775 prevedeva i diplomi di Liceo economico, tecnologico, ecc., avviando, almeno sul piano legislativo una licealizzazione delle scuole ad indirizzo tecnico. La nuova struttura degli Istituti Tecnici prevede 12 indirizzi e conseguente ripristino dei diplomi di perito.

⁷ Si veda la Legge n. 40/2007 e il rapporto della Commissione De Toni istituita dal precedente governo di centro-sinistra.

⁸ Secondo alcuni osservatori una riforma delle scuole professionali di Stato dovrebbe porre attenzione sulla specificità di tali percorsi. Ad esempio, Allulli (2008) sostiene che la caratteristica vincente degli Istituti Professionali sta nella capacità di promuovere scolarizzazione secondaria in una larga fascia di giovani "non accademici", cioè allievi che hanno un rapporto difficile con lo studio e che per tale ragione scelgono una scuola che in pochi anni fornisca una preparazione professionalizzante. La ragione della loro presenza è dunque riposta nel carattere inclusivo (la formula 3 + 2) e di contrasto all'abbandono scolastico.

nell'anno formativo 2006/2007 il numero di allievi del sistema di formazione regionale ha raggiunto il suo massimo storico superando quota 986.000 partecipanti. L'esame delle varie filiere⁹, per l'a.f. 2006-07, mostra come la formazione destinata agli adulti raccolga il maggior numero di allievi (539.198), mentre la Formazione di 2° livello è il secondo segmento per numero di allievi (169.279), seguita dalla Formazione di 1° livello con un numero di partecipanti pari a 127.947 (ISFOL, 2008).

2. Canali di offerta e opportunità di apprendimento

I provvedimenti legislativi, richiamati sopra, ridisegnano la secondaria di II° grado nei termini di una sua razionalizzazione e definizione di canali di offerta formativa. Mancano, ovviamente, evidenze per stabilire se i provvedimenti in questione ridurranno l'effetto persistente e negativo, sui livelli di competenza degli studenti italiani, di due processi:

- 1) la differenziazione del secondo ciclo in indirizzi di studio a cui corrispondono programmi e titoli finali diversi (Hugonnier, 2009);
- 2) l'autoselezione, ovvero l'aggregazione negli stessi indirizzi scolastici di chi è "simile" per status socio-economico e livello di preparazione conseguito al termine del primo ciclo d'istruzione¹⁰ (Martini-Ricci, 2007).

Tale riorganizzazione sembra non tenere in stretta considerazione le evidenze emerse nell'ambito di OCSE-PISA. I dati dell'edizione 2006 hanno documentato un sistematico differenziale tra i diversi indirizzi scolastici (Losito, 2008). Siamo di fronte al fenomeno della "selezione precoce".

Alcuni sistemi aggregano negli stessi indirizzi scolastici chi è simile nello status socio-economico e, probabilmente, nei livelli di preparazione scolastica conseguiti al termine dell'ottavo anno di scolarizzazione.

Sebbene tale relazione non sia lineare, è comunque possibile avanzare almeno tre ipotesi sulle conseguenze di un sistema differenziato nei percorsi, nei titoli rilasciati e nelle caratteristiche socio-economiche della popolazione studentesca (Hugonnier, 2009).

- In un ambiente socialmente omogeneo mentre gli studenti con livelli più alti di competenza possono avere ampie opportunità di arricchimento reciproco, al contrario, gli studenti con livelli bassi di competenza difficilmente possono essere esposti a modelli di apprendimento efficaci proposti dai pari.
- In un sistema scolastico caratterizzato da differenze interne è più facile per gli insegnanti orientare gli studenti che non raggiungono certi livelli di competenza verso scuole con minori pretese scolastiche, piuttosto che aumentare l'impegno per lo sviluppo delle competenze.

⁹ 1° livello nell'obbligo formativo - 2° livello e IFTS - Disoccupati - Apprendisti - Occupati - Formazione Permanente - Soggetti a rischio - Altre categorie.

¹⁰ Corrispondente all'ottavo anno di scolarizzazione.

- Le scuole ad alta eterogeneità sociale possono indurre gli insegnanti ad utilizzare modelli di insegnamento/apprendimento maggiormente sensibili alle differenze individuali. Questo tuttavia non sembra accadere in contesti scolastici omogenei.

Si potrebbe concludere che migliori opportunità di apprendimento si possono osservare quando gli alunni con un rendimento scolastico basso interagiscono con studenti dotati di maggiori livelli di competenza. I provvedimenti legislativi sopra menzionati sembrano ignorare tale evidenza, dando al contrario l'impressione di rispondere, da un lato, a interessi di parte, e dall'altro, a una semplice esigenza di razionalizzazione dell'offerta formativa. È come se nell'attuale legislatura si guardasse alla scuola secondaria e all'obbligo d'istruzione in termini di canali di offerta piuttosto che di equità ed efficacia complessiva. Il sistema, così come è configurato, stratifica le differenze individuali – di status e di preparazione scolastica – piuttosto che includerle e gestirle unitariamente fino all'adempimento dell'obbligo. In sintesi, la scelta del tipo di scuola riflette, da un lato, lo status socio-economico delle famiglie, tanto che la canalizzazione degli studenti non fa altro che riprodurre una stratificazione sociale tra le scuole (Mocetti, 2008), e dall'altro, può essere condizionata dal livello di preparazione degli studenti alla fine della secondaria di primo grado (ottavo anno di istruzione).

3. Scopi della ricerca

Lo scopo generale dello scritto è quello di illustrare e discutere in che misura le politiche educative e di gestione dei contesti scolastici (*autonomia, accountability, selezione e raggruppamento degli allievi, ecc.*) spiegano in termini netti e in interazione con i fattori individuali e di contesto (*variabili di background*) i livelli di competenza degli allievi. Si vuole, in altri termini, rendere evidente come i risultati di apprendimento incrementano o diminuiscono in relazione ai gruppi di fattori considerati. I segni “+” e “-” che precedono i coefficienti numerici indicano in termini statistici tale aspetto.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono tre. In primo luogo, verificare se una differenziazione dei percorsi scolastici prima del 10° anno di scolarizzazione, influenzi i risultati di prestazione nelle prove. Secondariamente, stimare, seguendo una procedura *two-step* di analisi multilivello, le relazioni associative tra i fattori di Livello 1 (Studente), Livello 2 (Scuola) e Livello 3 (Sistema) e i risultati di prestazione di tutti gli studenti iscritti ai diversi indirizzi scolastici e dei soli allievi dei percorsi di istruzione e formazione professionale (*da qui in poi, IeFP*). In ultimo, adattare il modello classificatorio proposto da Hugonnier (2009) ai risultati della nostra ricerca. Tale modello prevede una classificazione dell'incidenza osservata secondo queste tre categorie: effetto alto, basso o non chiaramente definibile (OECD, 2007, 2008). Il modello insiste su tre livelli: studente, scuola, paese.

Su quest'ultimo punto si focalizzerà buona parte del lavoro di interpretazione dei dati.

4. Metodologia

La ricerca analizza i risultati in ambito scientifico di un campione di 188.046, iscritti a 6.943 scuole, appartenenti a 29 paesi partecipanti a PISA 2006. Una fase molto consistente di tempo è stata dedicata alla preparazione del data-set e alla ricodifica delle variabili esplicative e di background. La procedura di analisi e creazione dei modelli esplicativi è stata basata sulla letteratura di settore (OECD, 2007; Mantovani e Ricci, 2008; Raudenbush e Bryk, 2002; Tramonte e Vasquez, 2005).

Lo studio ha calcolato i coefficienti in riferimento sia a tutti gli studenti inseriti nel campione (188.046), sia in relazione ai soli allievi dei percorsi di IeFP (42.507). L'ambito di competenza scelto è scienze, focus valutativo dell'edizione 2006.

4.1. Procedura di analisi

La metodologia seguita fa riferimento alla procedura di regressione multilivello suggerita in sede internazionale (OECD, 2007). In primis, è stato calcolato un modello di spiegazione dei risultati includendo tutti i fattori di background presenti nei tre livelli considerati (studente, scuola, paese).

Successivamente sono stati stimati gli effetti di ciascun "blocco tematico" sia di Livello 2 e sia di Livello 3. Lo scopo di questa seconda fase è stato quello di verificare il potere esplicativo di ciascun fattore considerato all'interno del blocco tematico di appartenenza.

Nella terza fase, le variabili di scuola e di sistema che avevano ottenuto un coefficiente statisticamente significativo, sono state combinate con le variabili di background. Sono stati così calcolati tanti modelli quanti sono i blocchi tematici considerati tenendo conto di tutte le variabili di sfondo (o contesto), individuali, di scuola e di sistema¹¹.

4.2. Modello interpretativo

I risultati di apprendimento, così come sono misurati da PISA, possono essere influenzati da molteplici fattori. L'indagine attraverso il questionario studente e contestuale offre indicazioni interessanti che permettono di cogliere relazioni si-

¹¹ Il programma utilizzato per svolgere le regressioni multilivello è HLM 6.06. Il programma ha il vantaggio di stimare un valore medio di prestazione a partire dai cinque *valori plausibili* relativi al punteggio conseguito in scienze da ogni singolo studente. Oltre a ciò permette di normalizzare il peso di ogni studente sia all'interno di ciascun paese e sia a livello internazionale. La sintassi per il calcolo del peso finale studente (W_FSTUWT) è stata fatta girare in ambiente SPSS 17.0. Lo stesso programma è stato utilizzato per la codifica delle variabili di Livello 1, 2, per il calcolo dei valori mancanti e delle medie nazionali corrispondenti ai fattori di Livello 3. Nel volume collettaneo curato da INVALSI è stata riportata la quarta fase dello studio. Essa consiste nel calcolo di un modello finale caratterizzato dalla presenza dei fattori di background e da tutte le variabili esplicative con coefficienti statisticamente significativi emersi nella penultima analisi. I modelli finali sono stati calcolati tenendo conto, da un lato, dei risultati ottenuti da tutti gli studenti del campione, e dall'altro, dei punteggi dei soli allievi iscritti ai percorsi di IeFP.

gnificative tra fattori e risultati di prestazione (OECD, 2004; 2007). È, tuttavia, estremamente difficile disegnare un quadro stabile di fattori che possono spiegare le prestazioni degli studenti alle prove (Hugonnier, 2009). Insieme ai fattori di background (status socio-economico individuale e di scuola, ampiezza delle scuole, status migratorio, ecc.) è possibile definire un ulteriore numero di variabili, ciascuna delle quali può essere classificata all'interno di specifici blocchi tematici (OECD, 2007). In linea con questo ragionamento, a livello di *paese* sono stati presi in esame i seguenti aspetti:

- a) l'ESCS medio di ciascuno dei paesi inclusi nel data-set;
- b) la selezione precoce (collocazione presso un indirizzo scolastico prima dei 15 anni o del decimo anno di scolarizzazione);
- c) il numero di indirizzi scolastici e il tipo di scuole che gli studenti 15enni possono frequentare all'interno di un paese;
- d) l'alta proporzione di scuole competitive presenti nel territorio nazionale e la pressione esercitata dai genitori;
- e) l'assicurazione della qualità basata su standard e processi di valutazione esterna;
- f) le risorse di sistema (media nazionale riferita ad aspetti quali il rapporto studenti-insegnanti, carenza quantitativa e qualitativa di docenti qualificati, qualità delle risorse educative, tempo di apprendimento, ecc.);
- g) l'autonomia delle scuole (media nazionale riferita alla gestione del personale, all'allocazione dei fondi e al curriculum);
- h) l'offerta formativa di ciascun paese (modelli comprensivi, indirizzi scolastici *versus* formazione professionale, proporzione di studenti inseriti in percorsi professionalizzanti).

In relazione ai fattori di *scuola* saranno esaminati i seguenti blocchi di variabili:

- a) il contesto interno ed esterno della scuola (collocazione in centri piccoli o grandi, dimensioni medie della scuola, ESCS medio di scuola);
- b) selezione degli studenti (alta o bassa) e differenziazione interna per livelli di capacità,
- c) gestione della scuola (con fondi privati o con fondi pubblici);
- d) pressione dei genitori e opzioni di scelta (scuole che condividono lo stesso bacino d'utenza, alta pressione percepita da parte del dirigente scolastico);
- e) operazioni di *accountability* (rendere pubblici i risultati, informare i genitori del rendimento scolastico, usare i dati di rendimento per allocare risorse, ecc.);
- f) autonomia scolastica intesa come responsabilità diretta sul personale, l'allocazione dei fondi e il curriculum;
- g) risorse della scuola (rapporto studenti-insegnanti, carenza quantitativa e qualitativa di docenti qualificati, qualità delle risorse educative, tempo di apprendimento, ecc.).

Per quanto riguarda i fattori individuali saranno prese in esame le seguenti variabili:

- a) indice di status socio-economico e culturale,
- b) status migratorio,
- c) lingua parlata in famiglia,
- d) genere,
- e) status socio-economico individuale.

Il modello interpretativo si fonda sull'idea di assumere i risultati di prestazione come indicatori di qualità dei sistemi educativi, per poi spiegare la variazione nei livelli di padronanza a partire da fattori di paese, di scuola e individuali. Intuitivamente si potrebbe concludere che tutti i fattori hanno un'influenza marcata sui risultati di prestazione. Le evidenze, tuttavia, suggeriscono che inserendo, stabilmente, i fattori di sfondo, e in particolare lo status socio-economico individuale e di scuola, gli effetti appaiono meno chiari. Pertanto, un'analisi dettagliata dei coefficienti generati da ciascun fattore è necessaria. Al fine di rendere più chiara la lettura dei risultati, tutte le variabili prese in esame sono state organizzate nei seguenti blocchi tematici:

1. politiche di ammissione, raggruppamento e selezione;
2. modelli di gestione della scuola e fonti finanziamento;
3. pressione dei genitori e possibilità di scelta della scuola;
4. politiche di accountability;
5. autonomia delle scuole;
6. risorse della scuola;
7. offerta formativa.

5. Discussione dei risultati

Uno degli obiettivi della ricerca era quello di adattare il modello classificatorio proposto da Hugonnier (2009) ai risultati ottenuti dai 29 paesi esaminati. Da qui la decisione di generare un modello alternativo. Esso è basato su cinque categorie. Lo scopo è classificare l'incidenza osservata in base al comportamento dei coefficienti all'interno delle regressioni multilivello (effettuate secondo la procedura *two-step*). Di seguito, si dà la definizione relativa a ciascuna tipologia di effetto osservato.

1. *Effetto persistente*. Sono coefficienti che mantengono l'ampiezza dell'effetto e il valore di significatività nel passaggio dai modelli tematici (*modello lordo*) ai modelli che tengono conto delle variabili individuali e di contesto (*modello netto*)¹². Visto che la ricerca analizza i risultati di prestazione di tutti gli studenti e dei soli allievi dei percorsi professionali, tale effetto deve rimanere persistente nel passaggio da un gruppo all'altro.

¹² Con la distinzione "modello lordo" e "modello netto" si intende, nel primo caso, la stima dei coefficienti tenendo conto solo delle variabili del blocco tematico di riferimento senza che i fattori di sfondo operino una riduzione di varianza. Nel secondo caso, si intende la stima dell'effetto il cui risultato subisce una variazione operata dai fattori di sfondo e di status.

2. *Effetto definito e circoscritto*. Sono coefficienti che mantengono il loro potere esplicativo sia nei modelli tematici che in quelli che tengono conto delle variabili di contesto e di status. Tali effetti sono, tuttavia, esclusivi: o si osservano solamente tra tutti gli studenti, o solo tra quelli che frequentano i percorsi professionali.
3. *Effetto limitato*. È la presenza di un coefficiente statisticamente significativo (sia in termini additivi e sia sottrattivi) o nel modello tematico o nel modello che tiene conto dei fattori di sfondo. Tale tipologia deve essere presente o nel campione totale o in quello della formazione professionale.
4. *Effetto non chiaramente definibile*. Sono coefficienti che fanno registrare un effetto additivo o sottrattivo statisticamente significativo nei modelli tematici, ma che poi perdono di potere esplicativo quando interagiscono con le variabili di contesto e di status socio-economico. Tale effetto si osserva sia per tutti gli studenti iscritti ai diversi indirizzi sia nel gruppo di allievi iscritti ai percorsi di IeFP. Si può anche osservare uno schema contrario di risultati, ovvero riscontrare un coefficiente significativo nel modello netto e un risultato non statisticamente significativo nel modello lordo.
5. *Nessun effetto*. Si tratta di coefficienti non statisticamente significativi né all'interno dei modelli tematici né in quelli che tengono conto delle variabili di sfondo. Il tratto di non significatività è mantenuto anche nei risultati del sottocampione della formazione professionale. A questa categoria afferiscono coefficienti prossimi allo zero anche se statisticamente significativi.

A livello di scuola un effetto è considerato statisticamente significativo se il *p-value* è inferiore allo 0.005. A livello di paese il coefficiente è significativo se il *p-value* è inferiore o uguale a 0.1.

Avendo solo 29 casi, il potere esplicativo delle variabili è piuttosto basso. Questo ha indotto la scelta di un valore critico di significatività piuttosto alto. Al contrario, avendo a livello scuola, 6.943 casi, è stato definito un livello più basso di significatività statistica.

5.1. Politiche di ammissione, raggruppamento e selezione

Le scuole che praticano un'*alta selezione in ingresso* fanno registrare risultati di prestazione migliori (+44 e +25,3 tenendo conto dei fattori di status e di background). Tale effetto è definito e circoscritto, riguarda cioè il campione di scuole assunte nel loro complesso. Se lo stesso calcolo viene proposto solo per gli istituti di formazione professionale si registrano gli stessi incrementi sebbene non siano statisticamente significativi. Si osserva, invece, un effetto persistente di tipo negativo in relazione a uno dei fattori considerati: *scuole che all'interno differenziano gli studenti per livello di abilità*. In questo caso la relazione con i risultati di prestazione è negativa e statisticamente significativa (-13,5 e di -7,2 in interazione con i fattori di status e di contesto).

Se guardiamo alle politiche di selezione a livello di sistema, misurando, da un lato, il numero di anni che intercorrono tra la scelta della scuola e l'età del *testing*, e dall'altro, il numero di canali scolastici presenti in ciascun paese, con-

cludiamo che la qualità del servizio educativo nel suo complesso non ha vantaggi evidenti. Mentre le singole scuole possono beneficiare direttamente di una selezione restrittiva degli studenti, un sistema educativo con un'alta proporzione di scuole selettive non produce necessariamente migliori risultati di apprendimento. La conclusione più ovvia è che la qualità delle scuole è data dal fatto che in esse sono iscritti studenti scolasticamente più preparati. In questo caso, la canalizzazione in diversi canali (che nel caso italiano si articola, successivamente, in molteplici indirizzi) unita ad un orientamento precoce, è il "dato sistemico" che dimostra che le scuole con curricula più impegnativi si assicurano studenti scolasticamente più preparati.

5.2. *Modelli di gestione della scuola e fonti di finanziamento*

I risultati relativi a questo secondo blocco tematico non evidenziano dati in contro-tendenza rispetto a quanto osservato in sede OCSE. Gli studenti iscritti alle *scuole private* dimostrano prestazioni più elevate rispetto agli allievi delle scuole pubbliche. L'incremento è pari a +16,2 punti. Si tratta, tuttavia, di un effetto limitato poiché il fattore riduce in modo consistente il potere esplicativo quando è posto in relazione ai fattori di status e di contesto.

L'incremento del *10% di sostegno economico pubblico* è associato ad un effetto prossimo allo zero, sebbene sia statisticamente significativo. La presenza di scuole private e l'esistenza di elevate quote di finanziamento nei 29 paesi esaminati non portano benefici evidenti ai sistemi educativi considerati nel loro complesso.

5.3. *Pressione dei genitori e possibilità di scelta della scuola*

Il dato relativo alla *pressione dei genitori* non sembra in controtendenza rispetto ai 55 paesi partecipanti all'indagine PISA 2006. Si tratta, tuttavia, di un effetto non chiaramente definibile, poiché il potere esplicativo dei coefficienti si riduce in modo consistente quando si tiene conto dei fattori di sfondo e di contesto. L'incremento sui risultati di prestazione, considerando il fattore in modo indipendente, è pari a 12,7 ($p = 0,001$). Un effetto omologo, con una riduzione di soli due punti si osserva anche tra il gruppo di studenti dell'IeFP (+10,3; $p = 0,001$).

Se gli effetti stimati si guardano nel loro complesso, si registra un effetto definito e circoscritto.

Mettendo in relazione il fattore con tutti gli studenti del campione non emergono relazioni statisticamente significative. Mentre sembra che ci sia una quota consistente di istituti di formazione professionale che sentono alta la pressione dei genitori. Quest'ipotesi è confermata dall'ampiezza dei coefficienti (+197,3 e +157,4 quando il fattore interagisce con le variabili di sfondo). Tenendo conto dei fattori di status e di contesto, gli alunni delle *scuole che sentono molto alte le aspettative dei genitori* hanno un incremento di prestazione di oltre un livello e mezzo della scala di valutazione. Di questo, però, sembra che non ne beneficino i sistemi nel loro complesso, bensì solo i sotto-sistemi dell'IeFP.

Si osserva, infine, un effetto limitato per quanto riguarda la *competizione tra*

scuole. Tale fattore incide positivamente sulla prestazione quando agisce in termini indipendenti (+15,0; $p < 0,005$), ma perde di potere esplicativo quando si tiene conto dei fattori di sfondo e dello status socio-economico e culturale. I 29 paesi presi in esame non beneficiano nel loro complesso di una quota elevata – nei vari bacini d’utenza – di scuole in competizione tra loro.

5.4. Politiche di accountability

Le scuole che rendono pubblici i dati sul rendimento degli studenti sembrano differenziarsi in termini statisticamente significativi dalle scuole che non utilizzano questa modalità di resocontazione. La variabile incide di +20,1 punti se esaminata indipendentemente, e mantiene un potere esplicativo sebbene ridotto di più della metà, quando si inseriscono, nel calcolo, le variabili di status e i fattori di contesto (+6,8).

Si riscontrano effetti limitati di segno positivo e negativo in altre due modalità di accountability.

Entrambi gli effetti sono circoscritti al solo gruppo delle scuole professionali. A parità di condizioni, gli istituti che *informano i genitori dei risultati dei loro figli mettendoli in relazione agli altri studenti dello stesso istituto* fanno registrare un incremento pari a 8,6 punti. Tale incidenza si riduce quando si tiene conto dei fattori di background individuali, di scuola e di sistema. Quando i *dati sul rendimento sono utilizzati per valutare i dirigenti*, gli allievi dell’IeFP fanno registrare una riduzione dei risultati pari a -6,5 punti ($p = 0,004$).

Nel campione in esame, il numero di 15enni che sono sottoposti a *valutazioni dell’apprendimento basate su standard esterni* è pari a 95.514 unità (50,79% del campione). Tali procedure riguardano principalmente la valutazione del possesso di contenuti disciplinari, e si distinguono da quelle basate su criteri interni definiti a livello di scuola o di classe. I coefficienti sembrano differenziare, in termini statisticamente significativi, i risultati di tali studenti da quelli iscritti a scuole che non praticano la stessa politica di accountability. L’incremento osservato è pari a +24,0 e di +24,1 quando si considerano le variabili di sfondo. Di questa tendenza non sembrano avere benefici gli studenti dei percorsi di IeFP.

5.5. Autonomia delle scuole

I dati relativi all’autonomia delle scuole (*responsabilità sul budget, il personale e il curriculum*) non sono in controtendenza rispetto ai 55 paesi partecipanti all’indagine. Al livello di scuola, in tutti e tre gli aspetti considerati, non emerge una relazione statisticamente significativa con i risultati che i 15enni ottengono nella prova di scienze. L’assenza di effetto si riscontra: a) nel campione generale e nel sotto-campione dell’IeFP; b) calcolando i coefficienti sia in modo indipendente e sia in interazione con le variabili di status individuale, di scuola e i fattori di contesto.

Al contrario, si osserva un effetto migliorativo quando i risultati sono posti in relazione alle medie nazionali. Ad un incremento unitario degli indici di *autonomia di budget e di curriculum* corrisponde una crescita di risultati pari +15,7 e

+17,0. Entrambi i coefficienti tengono conto delle variabili socio-demografiche, e dei fattori di contesto interno ed esterno alle scuole. Si osserva, inoltre, un effetto persistente in relazione all'autonomia di curricolo. Per gli allievi dei percorsi IeFP un incremento unitario di tale regressore determina un incremento dei livelli di competenza pari a quasi un intero livello della scala di valutazione. I risultati hanno un incremento di + 82,0 punti (tenendo conto delle variabili di sfondo) con una significatività consistentemente al di sotto del valore critico fissato.

5.6. Risorse della scuola

Il fattore che, in prima istanza, sembra influenzare di più i risultati di scienze sono le *ore aggiuntive dedicate allo studio*, intese come lezioni di recupero o di ripetizione. Tale fattore si associa in termini negativi ai risultati. Il coefficiente corrisponde a -20,1 ($p < 0,005$) e -25,2 punti ($p < 0,005$). L'effetto persiste, anche se si osserva una lieve riduzione (di circa 6 punti), tenendo conto dei fattori di background relativi agli studenti, alla scuola e al contesto paese: -13,5 ($p < 0,005$) per tutti gli studenti, -19,9 ($p < 0,005$) per i soli allievi dell'IeFP.

Tali coefficienti sono del tutto confermati a livello di paese. I modelli netti segnano i seguenti coefficienti: -7,7 ($p = 0,061$) per quanto riguarda il campione generale; -17,2 ($p = 0,001$) in riferimento ai 15enni dell'IeFP.

Un secondo effetto è associato alla *quantità di ore curricolari svolte a scuola*. La variazione di 1 ora a settimana può corrispondere ad un incremento di 14,1 punti ($p < 0,005$) e di 8,6 ($p < 0,005$) in entrambe le popolazioni esaminate. Il regressore riduce l'effetto se fatto interagire con le variabili socio-demografiche e di contesto: 8,1 ($p < 0,005$) per il totale dei 15enni e 5,9 ($p < 0,005$) per i giovani dell'IeFP.

Un terzo effetto migliorativo è associato alle attività di *promozione a scuole dell'apprendimento delle scienze*. Tenendo conto dei fattori individuali e di contesto, il miglioramento è, rispettivamente, di 3,4 tra tutti i 15enni del campione e 3,8 tra gli allievi iscritti ai percorsi IeFP.

In ultimo, lo studio evidenzia due relazioni associative non chiaramente definibili. Sebbene gli incrementi siano di lieve entità, emerge che ad un incremento unitario dell'indice di *qualità delle risorse educative* corrisponde un miglioramento della prestazione di 4,0 punti ($p = 0,002$). Tuttavia, questo vantaggio si riduce e non è più significativo se si prendono in considerazione i fattori individuali e di contesto. Un risultato omologo si riscontra anche tra gli istituti di formazione professionale.

I coefficienti appena discussi aumentano l'ampiezza del loro effetto se sono esaminati a livello di sistema. Tenendo conto dei fattori individuali, di scuola e di paese, l'effetto stimato nella popolazione totale è di ordine migliorativo: +42,6 punti ($p = 0,003$). Lo stesso schema di risultato si registra anche in relazione al sotto-campione dell'IeFP. Il coefficiente di relazione è pari a 83,3 punti in più ($p = 0,007$). Tali evidenze sembrano suggerire che sono i sistemi educativi, presi nel loro complesso, piuttosto che le singole scuole, ad avere un vantaggio sistematico nella cura e nell'incremento della qualità delle risorse educative. Più le politiche nazionali sostengono le scuole (indipendente dagli indirizzi) in termini di

materiali e risorse per l'insegnamento, più gli studenti di un intero paese tendono a ottenere migliori risultati nella prova di scienze.

Lo studio mostra una relazione non chiaramente definibile legata alle *ore dedicate allo studio individuale e ai compiti a casa*. Per ogni ora in più alla settimana, si può osservare un incremento unitario di 6,0 punti ($p < 0,005$). Tale vantaggio, tuttavia, scompare se nel calcolo entrano in gioco lo status socio-economico individuale e di scuola, e le variabili di sfondo a livello di scuola e di sistema. Un risultato contro-intuitivo è quello emerso in relazione ai 15enni che frequentano i corsi professionali. Tenendo conto dei fattori di sfondo, il coefficiente di 6,6 punti in più ($p < 0,005$) risulta statisticamente significativo a differenza di quanto accade considerando l'incidenza dello stesso regressore in modo indipendente (+8,6; $p = 0,017$).

Se lo stesso regressore di prima viene calcolato in termini di medie nazionali, si osserva un effetto persistente nelle due popolazioni esaminate. Il dato di riduzione della prestazione fa riflettere. Comunemente si tende a pensare che più gli studenti lavorano a casa e più il loro rendimento aumenta. Le evidenze sfidano tale convinzione. Lo studio a casa non produce benefici nell'apprendimento delle conoscenze scientifiche. Le relazioni associative sono di segno negativo sia nei modelli tematici e sia quando si tiene conto delle variabili di sfondo: -13,8 ($p = 0,003$) e -16,9 ($p = 0,005$).

5.7. Offerta formativa

La differenza tra gli studenti dei percorsi di IeFP, rispetto ai pari età, iscritti agli altri indirizzi scolastici, è di 59,4; mentre è di 24,3 quando si tiene conto di tutti i regressori relativi alle variabili di sfondo.

Nei 29 paesi esaminati, la "*proporzione di studenti 15enni inseriti in percorsi che danno accesso ai corsi di IeFP o direttamente al mercato del lavoro*" non produce benefici evidenti sui risultati di prestazione. Le variabili che più informano la discussione sugli schemi generali di ordinamento scolastico sembrano essere quelle legate alla selezione precoce e al numero di indirizzi. A parità di condizioni, sistemi a selezione precoce e con molteplici indirizzi sembrano non migliorare i risultati di apprendimento.

6. Conclusioni

La Tabella 1 sintetizza le conclusioni principali dello studio. Nove fattori hanno un effetto persistente, sei hanno un effetto circoscritto, cinque un effetto limitato, tre un effetto non chiaramente definibile.

Focalizzando l'attenzione sulle prime due categorie, sembra importante per le scuole l'*autonomia* nella gestione delle risorse e nella definizione del *curricolo*, il *tempo di apprendimento* speso a scuola piuttosto che a casa, il *rendere pubblici i risultati di rendimento degli alunni*. La *differenziazione* degli studenti per livelli di abilità all'interno della scuola sembra non produrre effetti migliorativi. Tale pratica non migliora, a parità di condizioni, i risultati di apprendimento dei

15enni. A livello di sistema, le politiche nazionali che si riflettono in maniera diretta sull'*organizzazione della scuola* (autonomia, qualità delle risorse educative, ecc), il ruolo dei genitori e gli standard di apprendimento sembrano avere un'incidenza significativa. Risultano importanti i seguenti aspetti: la *valutazione* degli apprendimenti basati su standard esterni, le *aspettative* dei genitori perché le scuole mantengono alti gli standard, la qualità delle *risorse educative* e l'autonomia sia di *curricolo* e sia nell'*allocazione* delle risorse.

Tabella 1

Tipologie di effetti associati ai fattori di scuola e di sistema

Livello	Effetti persistenti	Effetti definiti e circoscritti	Effetti limitati	Effetti non chiaramente definibili
Scuola	<ul style="list-style-type: none"> Differenziazione degli studenti per livelli di abilità all'interno della scuola Ore di lezioni regolari svolte a scuola Ore di lezioni svolte fuori dalla scuola Promuovere le scienze a scuola 	<ul style="list-style-type: none"> Scuole con un alto livello di selezione all'ingresso Accountability (rendere pubblici i dati di rendimento) 	<ul style="list-style-type: none"> Scuole private Competizione tra scuole Accountability (informare del rendimento nel confronto con altri studenti della stessa scuola) Accountability (usare i dati per valutare i dirigenti) 	<ul style="list-style-type: none"> Pressione dei genitori Qualità delle risorse educative Ore dedicate allo studio individuale e ai compiti a casa
Paese	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia nella gestione del curricolo Qualità delle risorse educative Ore di lezioni svolte fuori dalla scuola Ore dedicate allo studio individuale e ai compiti a casa Differenza tra indirizzi scolastici 	<ul style="list-style-type: none"> Pressione dei genitori Accountability (valutazione del rendimento basata su criteri esterni) Autonomia nella gestione del budget Ore di lezioni regolari svolte a scuola 	<ul style="list-style-type: none"> Opportunità di imparare le scienze a scuola 	

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI G., *Riorganizzazione dei professionali. Una riforma con molti rischi*, in "Tuttoscuola", 14 (487), 2008, pp. 32-33.
- HUGONNIER B., *Pisa and the performance of educational systems*, in "Ricercazione", 1 (1), 2009, pp. 17-22.
- ISFOL, *Rapporto 2008*, Roma, Rubettino, 2008.
- LOSITO B., *Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale*, in "Invalsi", *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale Pisa 2006*, Armando Editore, Roma, 2008, pp. 163-174.
- MANTOVANI, D. & RICCI R. (2008), *Caratteristiche individuali, caratteristiche delle scuole e competenze in scienze in Emilia-Romagna*. In G. GASPERONI (a cura di), *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di Pisa 2006*, Bologna, Il Mulino.

- MARTINI A. & RICCI R., *I risultati PISA 2003 degli studenti italiani in matematica: un'analisi multilivello per tipologia di scuola secondaria*, in "Induzioni", 34 (1), 2007, pp. 25-45.
- MARTINI A. & ZACCARIN S., *Analisi multilivello dell'influenza delle caratteristiche individuali e di scuola sulle prestazioni in scienze*. MARANGON C. (Ed.), *Le competenze degli studenti quindicenni nel Veneto. Rapporto regionale del Veneto OCSE PISA 2006*, Padova, Cleup, 2008, pp. 195-220.
- MOCETTI S. (2008), *Educational choices and the selection process before and after compulsory schooling*, in "Working papers" n. 691, Rome, Bank of Italy, 2008.
- NICEFORO O., *Ecco la nuova scuola secondaria superiore*, in "Tuttoscuola", 14 (487), 2008, pp. 14-18.
- OECD, *PISA 2003 Data Analysis Manual*, Paris, OECD Publishing, 2005.
- OECD, *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*, OECD Publishing, Paris, 2007.
- OECD, *Education at a glance. OECD Indicators.*, Paris, OECD Publishing, 2008.
- RAUDENBUSH S.W. & BRYK A.S., *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, London, Sage, 2002.
- TRAMONTE L. & VASQUEZ D.C., *Un'analisi multilivello sui fattori di scuola ed extra scolastici legati alle performance in matematica e problem solving degli studenti*, in PEDRIZZI (Ed.), *OCSE PISA 2003. Risultati degli studenti lombardi: contesti di apprendimento e scenari di intervento*, Milano, Franco Angeli, 2005, pp. 154-163.

Il profilo professionale del formatore: tendenze e caratteristiche

MARINA DE VITO¹

La figura del formatore riveste un ruolo di notevole importanza nello sviluppo dell'identità professionale dei giovani in formazione. Questo percorso, oggi sempre di più, risponde all'esigenza fondamentale di acquisire e fare proprie le competenze necessarie per essere competitivi nel mondo del lavoro. In tale scenario, il compito principale del formatore consiste nel sollecitare apprendimenti e cambiamenti, secondo un disegno intenzionale, progettuale, razionale e di coinvolgimento. Il presente articolo intende fornire una descrizione di tale figura professionale, evidenziandone le caratteristiche psicologiche, comportamentali e valoriali e sottolineando l'importanza della relazione che si viene a creare tra "formatore" e "formando".

1. Il contesto economico-organizzativo del XXI secolo

Il successo e la sopravvivenza di interi sistemi economici dipendono dalla capacità delle organizzazioni di attuare i cambiamenti necessari per far fronte, possibilmente anticipandola, all'evoluzione del contesto competitivo.

Lunghi periodi di calma, inframmezzati da periodi più brevi di attività frenetica che hanno caratterizzato il secolo XX, non corrisponderanno più alla realtà. Nel nuovo millennio, che si presenta discontinuo e ricco di cambiamenti veloci e difficilmente prevedibili, le organizzazioni devono attivare nuovi, efficaci e rapidi sistemi di feed-back per ricevere flussi di informazioni sulla soddisfazione dei clienti, sui risultati, sui concorrenti, sui fornitori, sugli sviluppi tecnologici².

¹ Docente a contratto e cultore della materia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e Direttore Generale del Centro Formativo Provinciale Giuseppe Zanardelli di Brescia.

² KOTTER J.P., *Guidare il cambiamento. Rinnovamento e leadership*, Milano, Etas, 1998.

Il cambiamento organizzativo, quindi, condiziona l'evoluzione di un numero crescente di imprese e distrugge la maggior parte dei paradigmi organizzativi validi fino a pochi anni fa. Ma rappresenta un'occasione di crescita, spesso l'unica, da cui trarre i massimi vantaggi. Si potrebbe quasi pensare che l'approssimarsi del terzo millennio abbia contribuito a moltiplicare e, nello stesso tempo, ad accelerare le trasformazioni che investono la società umana.

Il processo di cambiamento che veramente trasforma un'organizzazione, sia essa una piccola impresa o una grande istituzione, profit o no profit, di prodotto o di servizio, è difficile quanto essenziale: richiede che le persone cambino elementi a loro cari: abitudini quotidiane, modelli cognitivi, prassi professionali. Ciò in coerenza con il quadro valoriale dell'organizzazione, che rappresenta sempre di più il fattore stabile di riferimento, continuamente attualizzato dal confronto con il contesto mutevole. Come contropartita per questa attitudine al cambiamento, non viene offerto loro nient'altro che la possibilità di un futuro migliore³.

Dato che il cambiamento è diventato permanente, le organizzazioni in grado di vincere le sfide del futuro saranno quelle capaci di valorizzare il proprio potenziale sottoforma di risorse umane, cultura, metodi e processi, ovvero quelle che saranno in grado di cambiare parti, elementi e soggetti senza smarrire il sentiero originale, in una gestione che appaia in continuo e coordinato movimento. Non solo ci si dovrà adattare al cambiamento, ma i modelli di comportamento affermati⁴ dovranno essi stessi cambiare.

Partendo dal presupposto che la variabile umana nel processo di cambiamento è determinante nel successo o fallimento dell'investimento, saper dirigere il fattore umano nei processi di cambiamento costituisce oggi il vero vantaggio competitivo delle organizzazioni⁴. Gli individui, quindi, saranno chiamati ad essere protagonisti, anziché (costosi) spettatori di questo scenario.

La priorità di tutta l'organizzazione deve consistere nell'aiutare le proprie risorse umane ad avere un atteggiamento propositivo verso le sfide insite nel cambiamento. Affinché esse accettino di affrontare disagi, difficoltà, maggiore impegno e sacrificio dovuto al processo di cambiamento, senza che quest'ultimo venga considerato come una critica alle persone e al lavoro svolto, è necessaria una specifica strategia che si basi tanto sui principi derivanti dall'economia aziendale e dal marketing, quanto dalle scienze dell'educazione, dalla sociologia e dalla psicologia.

Questa visione permette di vedere i dipendenti come clienti interni e quindi di focalizzarsi sulla comprensione dei loro bisogni, delle loro aspettative, di ciò che li motiva. Questo approccio, che prende il nome di marketing interno, mira a creare un clima stimolante, in cui regni l'entusiasmo, tramite un programma di formazione e comunicazione che incentivi e sviluppi la motivazione ed il morale nell'organizzazione. Per la gestione del cambiamento occorre avere dipendenti e collaboratori che diano il massimo impegno, professionalità, creatività, auto-

³ HEIFETZ R.A. - LINSKY M., *A survival guide for leaders*, Boston, "Harvard Business Review", 2002.

⁴ GALPIN T.J., *The human side of change. A practical guide to organization redesign*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1996.

nomia, discrezionalità e cooperazione. Per sviluppare la capacità d'iniziativa, di responsabilità, di *problem solving*, l'organizzazione deve essere snella e deve favorire la comunicazione, il coinvolgimento, la partecipazione, l'ascolto, lo scambio di informazioni e il dialogo.

Ci si deve focalizzare, quindi, su una strategia di gestione delle risorse umane che veda la formazione come fattore strategico per sviluppare l'empowerment delle donne e degli uomini che lavorano, le capacità di cambiare e di trasformarsi, di integrare le differenze e la varietà delle risposte ambientali, partendo da condizioni iniziali diverse, da parte dei sistemi individuali e sociali.

2. Gli ambiti della formazione tra tendenze e mutamenti in atto

Sono due gli scenari all'interno dei quali si è assistito ad un maggiore dibattito critico e che, attualmente, riassumono gran parte delle posizioni riguardanti il tema della formazione.

Da un lato, è sempre di attualità la ricerca intorno ad una formazione più legata ai temi dell'organizzazione e del management, della gestione delle risorse umane e dello sviluppo organizzativo. È una ricerca che si alimenta con gli studi delle scienze dell'organizzazione, della psicosociologia, dell'epistemologia della complessità, della teoria dei sistemi e che ha la capacità di nutrirsi di quanto attiene alle dimensioni simboliche, affettive, emotive del processo di apprendimento in età adulta. I risultati raggiunti dalla sinergia tra queste diverse discipline hanno consolidato un sapere e un'azione formativa condivisa attorno ad alcuni temi come, solo per citare i più recenti, quelli dell'apprendimento organizzativo e dell'*empowerment*.

Il secondo scenario, relativo ad una discorsività di tipo più propriamente pedagogico, rimanda ad una concezione della formazione intesa come vicenda individuale, come formazione umana ricorrente, processo attraverso il quale la propria storia di vita diventa storia di formazione. La formazione assume qui la valenza di un processo di analisi delle vicissitudini della propria esistenza, attraverso le quali si può riscrivere il proprio "romanzo individuale", focalizzando momenti e personaggi significativi che hanno contribuito al raggiungimento, qui e ora, della propria identità.

La teoria educativa, appoggiandosi ad una teoria dell'età adulta come "neotecnica"⁵, segnata quindi da continue crisi e ristrutturazioni, assume un significato "metablitico", ossia di teoria del cambiamento individuale⁶.

I mutamenti e le tendenze verificatisi all'interno del primo scenario, sono accaduti per una convergenza di segnali sempre più frequenti e forti provenienti dal-

⁵ È questa la definizione data dal precursore di queste riflessioni, G. Lapassade, chi indicava l'età adulta contrassegnata da un continuo movimento oscillatorio tra il desiderio di identità e la sua costante e improbabile acquisizione - SCURATI C. (a cura di), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.

⁶ SCURATI C. (a cura di), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.

l'analisi dei sistemi organizzativi, che ha portato a una maggiore attenzione verso alcune variabili organizzative (quali il clima, la cultura, le relazioni interpersonali), alla "centralità" del soggetto e ad un rapporto più maturo tra individuo e organizzazione.

Inoltre, si è generata una trasformazione dei modelli di lavoro (spostamento verso un modello di competenze) ed una conseguente esigenza di riconversione professionale; sono stati verificati problemi relativi alla redistribuzione del potere e, soprattutto, alla dilatazione/ribaltamento delle categorie spazio (globalizzazione, internazionalizzazione, mondializzazione) e tempo (sempre più concentrato).

Soprattutto quest'ultimo segnale ha estremizzato il paradigma della "turbolenza ambientale", facendo emergere l'incertezza e la fluidità come condizione non soltanto operativa, ma anche fondante, della vitalità dei sistemi organizzativi e segnalando con ancora maggior vigore e chiarezza l'importanza da riconoscere alla risorsa umana attraverso il "lancio" di alcune parole chiave: *diffusione dei valori, gestione differenziata del personale, presidio delle relazioni interne, trasparenza, marketing interno, apprendimento organizzativo, crescita delle competenze e della professionalità*⁷.

Di fronte a questi importanti cambiamenti, la formazione è chiamata a rinnovarsi profondamente sia nella sua teorizzazione che nelle sue attività sul campo, e ciò richiede un impegno verso i processi e le esperienze formative, nonché un deciso orientamento verso posizioni interrogative e problematiche, piuttosto che rassicuranti e confermanti, a "progetto" piuttosto che a "pacchetto". Un progetto di rinnovamento che ripensi alle finalità strategiche della formazione che, per i prossimi anni, possiamo individuare in:

- presidiare le relazioni;
- sviluppare la qualità;
- differenziare, integrare, finalizzare.

Questi obiettivi, all'interno della relazione tra committente-consulente-cliente (ovvero organizzazione-formatore-soggetto), trovano una configurazione relazionale utile per intendere la nuova cultura della formazione che chiede di emergere dalle riflessioni precedenti.

Analizziamo ora come la "complessità funzionale" si esprima per le tre citate posizioni.

Per il committente si declina nel:

- *gestire*: che esprime la relazione dell'organizzazione con la propria funzione di governare e amministrare rispetto al traguardo;
- *sviluppare*: che esprime la possibilità dell'organizzazione di crescere nella relazione con i suoi membri;
- *sapere*: che esprime il presidio delle competenze ovvero delle risorse cognitive e di esperienza dell'organizzazione.

⁷ Per queste riflessioni ci avvaliamo della sintesi operata da QUAGLINO G.P., *Tendenze della formazione negli anni '90*, in FORTI D. (a cura di), *Orizzonte Formazione*, Milano, 1991.

Al consulente spettano, invece, le funzioni di:

- *cambiare*: come riferimento all'atto creativo che è implicito in ogni progetto di analisi organizzativa e di educazione degli adulti;
- *analizzare*: che rappresenta le vie di lettura dell'organizzazione che ogni formatore deve farsi;
- *educare*: come espressione vera e autentica di ciò che nel contratto educativo è implicitamente vissuto, atteso, richiesto; come presa in carico da parte del formatore del progetto di crescita di cui è portatore il soggetto.

Il cliente è, infine, chiamato a:

- *crescere*: come relazione primaria con sé;
- *appartenere*: che esprime il "far parte" ed "essere parte", rispetto all'idea complessa della relazione come "tutto-parti";
- *apprendere*: come sintesi vera che lega il soggetto al formatore e istituisce la relazione educativa, stabilendo una corrispondenza tra apprendere ed educare.

Per i prossimi anni, quindi, la formazione dovrà garantire la crescita organizzativa attraverso lo sviluppo dei singoli, nella piena consapevolezza del passaggio da una logica di prodotto ad una di servizio, perseguendo quei valori chiave che andranno a definire un nuovo paradigma metodologico, fondato su:

- *strategia*: come la prospettiva entro cui cogliere correttamente la relazione tra committente e consulente;
- *regole*: come punto di connessione tra lo sviluppo e l'appartenenza;
- *pedagogia*: come sintesi fra la funzione dell'educare e la funzione dell'apprendere;
- *etica*: come valore della relazione tra attori che sviluppano significati;
- *professionalità*: come qualità della preparazione e del non venir meno all'impegno assunto attraverso la relazione;
- *trasparenza*: come apertura e disponibilità alla relazione;
- *dedizione*: come impegno e partecipazione, affermazione del carattere altruistico della relazione educativa, orientamento attivo e motivazione.

Il secondo scenario poggia le sue riflessioni sulla nozione di "mondo della vita" che ha trovato feconde applicazioni nella teoria dell'azione umana portando, soprattutto in campo sociologico e in tempi più recenti, alla definizione delle relazioni esistenti tra il soggetto e i suoi "mondi vitali". A ciò si può aggiungere l'interesse verso le riflessioni riguardanti i processi di autopoiesi⁸ della vita e dei viventi che consentono di arrivare ad una nozione di formazione che implica: "l'idea di fluttuazione (esistono nella vita momenti che ci fanno crescere e cambiare e mo-

⁸ Il termine **Autopoiesi** è stato coniato nel 1972 da Humberto Maturana a partire dalla parola greca **auto**, ovvero *se stesso*, e **poiesis**, ovvero *creazione*. Un sistema autopoietico è un sistema che ridefinisce continuamente sé stesso ed al proprio interno si sostiene e si riproduce. Un sistema autopoietico può quindi essere rappresentato come una rete di processi di creazione e trasformazione di componenti che, interagendo fra loro, sostengono e rigenerano in continuazione lo stesso sistema.

menti di stabilizzazione, stasi, pausa); l'idea di scelta o di decisione in quanto i nostri confini, e vincoli, al di là della vita ricca e complessa che ad alcuni è dato di vivere, ci costringono, comunque, ad avere una sola biografia. E quindi una sola forma"⁹.

Il riconoscimento dell'autogestione del percorso formativo da parte dei soggetti coinvolti parte dal presupposto che gli unici titolari di tale percorso siano i soggetti in formazione e che l'efficacia del processo formativo sia strettamente legata alla dinamica esperienziale dei soggetti, alla loro biografia, più che alla chiarezza di intenzioni dei formatori e alla tipologia del loro intervento. Nessuna attività di formazione è automaticamente formatrice e, quindi, l'attenzione deve essere spostata sulle risorse, sulle sorgenti educative attraverso le quali gli adulti si formano continuamente, ma anche diversamente, nel corso della loro vita.

3. La figura del formatore: quali capacità e competenze

La formazione è una pratica cruciale per la transizione della modernità industriale all'immaterialismo del ventunesimo secolo. Milioni di uomini, gruppi e organizzazioni si trovano nella necessità di modificare o sviluppare le loro competenze per fronteggiare un passaggio epocale e la formazione è la prima risposta a questa necessità. "I formatori sono dunque gli operatori centrali di questa epoca: potenzialmente coloro che possono stimolare la 'rivoluzione della luce', come i tessitori guidarono la rivoluzione industriale, i cittadini borghesi la rivoluzione francese, i tipografi la rivoluzione americana, gli operai quella russa"¹⁰.

Osservare da vicino e offrire strumenti, teorici e pratici, alla professione del formatore significa analizzare e stimolare un cruciale elemento di catalisi della transizione fra due epoche.

Le capacità psicologiche di quella categoria particolare di operatori che si occupano di formazione prendono forma e si plasmano in relazione al contesto in cui si esprimono e all'osservatore (soggetto) che le rileva.

La relazione tra formatore e formando crea una particolare misura, nella quale le parti dell'uno e degli altri si fondono, sia pure parzialmente e temporaneamente, si agitano, generano capacità nuove, o gradi diversi delle capacità esistenti.

Per *formatore* intendiamo chiunque si occupa professionalmente di sollecitare apprendimenti e cambiamenti, secondo un disegno intenzionale, progettuale, razionale e di coinvolgimento. Il legame fra il termine di formatore e quello di apprendimento, indica esplicitamente il carattere relazionale o contestuale dell'azione formativa. Formare non è un'azione che si può fare a prescindere da un coinvolgimento in vista di un risultato, che consiste nel passaggio di stato di un altro soggetto, da una condizione iniziale a una finale diversa.

⁹ DEMETRIO D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, 1992, p. 14.

¹⁰ CONTESSA G., *Competenze & formazione. Problemi di formazione psicologica*, Milano, Edizioni Arcipelago, 2000.

Il formatore è un operatore che produce apprendimento attraverso il metodo scientifico professionale moderno (ipotesi, osservazione, interpretazione, intervento, valutazione) e mediante specifiche tecniche didattiche. Altri operatori (genitori, predicatori, avvocati, ecc.) producono apprendimenti, ma lo fanno senza ricorrere a un progetto che preveda un metodo o una didattica particolare.

L'applicazione di un metodo indica il possesso di capacità professionali specifiche, comuni a tutti i professionisti moderni; mentre l'uso di tecniche didattiche specifiche richiede capacità peculiari, che attengono alle tre seguenti classi: cognitiva, strumentale, psicologica. Ogni formatore deve ricorrere a un mixing delle tre classi suddette, sia pure in dosi diverse.

Il formatore più legato alla razionalità, padrone di una tecnica, non può far a meno di avere conoscenze teoriche, né può essere privo di skills psicologiche per motivare, incuriosire, stimolare, supportare.

Il formatore centrato sull'apprendimento cognitivo, oltre a conoscere molto bene la teoria di cui si parla, deve possedere abilità strumentali nell'uso dei sussidi didattici o della retorica, ma anche essere padrone di alcune skills psicologiche come l'autorevolezza o la comunicatività.

L'operatore addetto alla formazione psicologica è specializzato nella facilitazione di apprendimenti psicologici e perciò deve avere conoscenze teoriche e abilità tecnico strumentali, ma soprattutto deve possedere tutte le skills psicologiche che saranno oggetto del suo lavoro. E appunto skills vengono chiamate le competenze psicologiche, per distinguerle dalle capacità cognitive e dalle abilità strumentali.

Un'altra interessante interpretazione della figura del formatore viene realizzata da Brusaglioni¹¹, che individua i tre elementi che l'operatore deve possedere per realizzare un'azione formativa:

- una componente di campo. L'esperienza di campo, cioè la profonda conoscenza dell'organizzazione in cui si opera, permette di fare formazione adeguata all'ambiente in cui le persone lavorano. Ogni apprendimento/insegnamento deve innestarsi coerentemente in uno specifico ambiente;
- una componente di metodo. Ogni attività di insegnamento per adulti che lavorano nelle organizzazioni, deve usufruire di "metodi speciali": adeguati, cioè, alla delicatezza ed alla complessità dei fenomeni inevitabilmente connessi all'apprendimento dell'adulto sul lavoro, alle relazioni che egli ha con il proprio ambiente e con se stesso;
- una componente di contenuto. Ogni apprendimento/insegnamento richiede una competenza tecnica, ma anche una certa passione, legata alla materia di docenza, di chi insegna.

Campo-contenuto-metodo diventano le tre componenti della professionalità di base della formazione e quella di ogni formatore, rendendo necessaria la loro integrazione e sinergia perché nessuna delle tre può mancare nella definizione di un sistema globale della professionalità formativa.

¹¹ BRUSCAGLIONI M., *Sfide aperte al mondo della formazione*, in AIF, *Professione Formazione*, Milano, 1988, 397.

L'autore individua, inoltre, tre tipologie di capacità:

- capacità di base, quali: diagnosi della situazione; comprensione delle relazioni nell'organizzazione; analisi dei bisogni formativi; analisi delle strutture formali dell'organizzazione; capacità di ricerca; comprensione della realtà sociale;
- capacità di tipo didattico, come: comunicare; controllare le proprie ansie; controllare i processi di gruppo e interpersonali; persuadere in situazione didattica; gestire la situazione didattica;
- capacità di tipo manageriale: agire politicamente nell'organizzazione; avere una dimensione economica del proprio lavoro; contrattare con il committente; prendere decisioni, prevedere e programmare; individuare reperire le risorse interne ed esterne necessarie.

Un'altra lettura della professionalità del formatore, realizzata da Ceriani¹², traccia un'analisi delle capacità e delle competenze richieste a chi voglia occuparsi di processi formativi. Si presenta un elenco di *expertise*, imperniato su tre elementi: conoscenze, abilità, meta-qualità.

1. Il *know how* di base richiesto al formatore prevede conoscenze di ordine tecnico o disciplinare (economia, finanza, psicologia, ecc.), competenze riguardanti le teorie dell'organizzazione e la conoscenza delle teorie pedagogiche in riferimento all'oggetto-educazione degli adulti. Un punto essenziale riguarda il fatto che tale preparazione è da intendersi come inclusiva sia di conoscenze acquisite che di esperienze maturate.

2. Sono richieste, poi, capacità operative, in particolare: capacità in merito alla gestione del processo formativo, nonché capacità di controllo del processo stesso (come la capacità di preparazione e progettazione del materiale didattico o la capacità di innovazione); capacità di realizzazione di progetti educativi, di insegnamento, di guida e presidio dell'apprendimento dei soggetti in formazione, che richiedono sensibilità pedagogica, capacità e abilità sociali, sensibilità emotiva, impegno.

3. Esistono, infine, delle meta-qualità che un formatore dovrebbe possedere, da intendere come capacità personali per la realizzazione di un'efficace relazione pedagogica. Un buon formatore è soprattutto colui che è pienamente consapevole del proprio mondo interno: infatti l'efficacia della relazione pedagogica dipende in primo luogo proprio dalla consapevolezza personale, profonda e matura che un formatore possiede ed è in grado di esprimere. Tra queste meta-qualità possiamo citare: creatività, capacità di pensiero, capacità di apprendimento, consapevolezza di sé. L'autore propone, infine, un'ulteriore riflessione sulla figura e sul ruolo del formatore, letti in chiave "situazionale" che ci mostra come il lavoro formativo sia sempre più realizzato non tanto da una singola persona, quanto da uno staff, i cui componenti possono scambiarsi vicendevolmente i ruoli. La funzione di insieme dello staff risulta essere quella di assicurare unità alla formazione, in considerazione di tutti gli elementi strutturali che compongono un processo for-

¹² CERIANI A., *Il formatore*, pp. 137-139, in SCURATI C. (a cura di), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.

mativo e si fonda su una buona e costante comunicazione tra i vari elementi che la compongono, sulla chiarezza degli input che da esso provengono, per assicurare un'efficace ed un'efficiente azione formativa.

Possiamo, comunque, individuare nel profilo lavorativo del formatore, due distinti livelli di preparazione che determinano anche il contesto ottimale in cui l'operatore possa esercitare la propria professionalità. Nelle tabelle sottostanti vengono vagliati il profilo del formatore *junior* e del formatore *senior*, passando in rassegna, a partire dell'iter formativo realizzato e dal titolo conseguito, quali siano gli sbocchi professionali possibili e gli ambiti di competenza in cui realizzare la professione.

	FORMATORE JUNIOR
TITOLO DI STUDIO	laurea triennale in scienze della formazione
SBOCCHI PROFESSIONALI	istituzioni formative della istruzione e formazione professionale in tutte le sue complesse articolazioni, fuori e dentro al sistema educativo relativo al diritto/dovere
	agenzie formative, con progetti nazionali ed internazionali
	gestione delle risorse umane nelle imprese e nelle associazioni di impresa, organismi formativi dei vari ambiti/settori economici, sociali e culturali sia profit che non profit, compresi gli enti pubblici
	organismi di formazione continua, permanente nei servizi dell'ente locale, dei centri di promozione culturale pubblici e privati
	agenzie specializzate nella progettazione e realizzazione di materiali editoriali e supporti tecnologici (multimediali, telematici...) per l'educazione continua e per la istruzione e formazione professionale
AMBITI DI COMPETENZA	studio e comprensione del contesto sociale, economico, giuridico-istituzionale
	analisi dei fabbisogni formativi
	progettazione formativa
	gestione delle relazioni
	gestione dei progetti formativi
	elaborazione di materiali e supporti
	docenza specie nelle metodologie attive
	supporto ai docenti
	tutoring e facilitazione dei processi di apprendimento
	orientamento
	colloquio e bilancio di risorse/competenze
	monitoraggio
	valutazione delle attività formative.

	FORMATORE SENIOR
TITOLO DI STUDIO	laurea specialistica in scienze della formazione
SBOCCHI PROFESSIONALI	istituzioni formative della istruzione e formazione professionale in tutte le sue complesse articolazioni, fuori e dentro al sistema educativo relativo al diritto/dovere,
	agenzie formative, con progetti nazionali ed internazionali
	gestione delle risorse umane nelle imprese e nelle associazioni di impresa, organismi formativi dei vari ambiti/settori economici, sociali e culturali sia profit che non profit, compresi gli enti pubblici
	organismi di formazione continua, permanente nei servizi dell'ente locale, dei centri di promozione culturale pubblici e privati
	agenzie specializzate nella progettazione e realizzazione di materiali editoriali e supporti tecnologici (multimediali, telematici...) per l'educazione continua e per la istruzione e formazione professionale
AMBITI DI COMPETENZA	studio e comprensione del contesto sociale, economico, giuridico-istituzionale
	elaborazione di piani strategici di gestione e sviluppo delle risorse umane
	analisi dei fabbisogni professionali, formativi e di apprendimento organizzativo
	progettazione formativa e dello sviluppo organizzativo anche con progetti e programmi complessi
	negoziiazione e gestione delle relazioni
	gestione dei progetti e di programmi formativi complessi
	elaborazione di materiali e supporti
	docenza specie nelle metodologie attive
	coordinamento e supporto ai docenti
	tutoring e facilitazione dei processi di apprendimento
	progettazione e gestione di azioni di orientamento
	colloquio e bilancio di risorse/competenze
	monitoraggio
	valutazione delle attività formative e delle azioni/programmi formativi complessi.

Come si può evincere dalla catalogazione effettuata, il formatore può operare in contesti diversificati tra loro e realizzare il proprio *know how* in organizzazioni anche strutturate in maniera differente, con *mission* e *vision* eterogenee, ma che necessitano dei medesimi interventi di consulenza/formazione da operare sia ad un livello organizzativo-funzionale sia ad un livello gestionale, convogliando costantemente i propri sforzi verso la promozione e lo sviluppo degli *stakeholders*.

Ne consegue che la figura del formatore si sta diffondendo in molteplici ambiti, non solo quelli "tradizionali" propri degli uffici del personale e delle agenzie di

formazione. I nuovi ambiti riguardano tutti i settori nei quali vi sia la necessità di una cura delle risorse umane, e quindi il mondo associativo delle imprese e degli enti, il socio-sanitario, il turistico, l'ambientale, etc., mentre si nota la sua diffusione anche nel contesto scolastico ed universitario, specie nella forma della consulenza tesa ad operare un processo di orientamento allo studio e/o alla professione dei soggetti.

Come esempio dell'ampliamento dei settori si propone una descrizione del "Formatore specializzato nelle tematiche del turismo accessibile"¹³: è un soggetto di scolarità elevata in grado di:

- individuare e formulare tecniche e metodologie formative e didattiche nel settore turistico;
- formulare un progetto didattico coerente con gli obiettivi formativi, i tempi e le risorse disponibili (utilizzando un'impostazione prevalente di didattica modulare);
- formulare eventuali nuove metodologie didattiche;
- comprendere il sistema turistico nelle sue componenti strutturali (domanda, offerta, canali distributivi);
- riconoscere le diverse tipologie di disabilità;
- rispondere adeguatamente alle esigenze specifiche espresse dalle diverse tipologie di clientela;
- relazionarsi con un turista con esigenze specifiche;
- ideare e realizzare un prodotto turistico per tutti.

Dunque al formatore del ventunesimo secolo non può più bastare una preparazione che sia circoscritta nel dominio delle scienze dell'educazione: tali discipline richiedono di essere declinate all'interno di quella cornice epistemologica entro la quale il formatore ha voluto specializzarsi, come nel precedente esempio.

Inoltre, la sua capacità di gestione del divenire non può più prescindere dalla maturazione di una coscienza di matrice anche economica e giuridica.

Tali dimensioni sono indispensabili perché vanno ad influenzare direttamente il tipo di intervento e la scelta dell'approccio formativo più adeguato, per fare in modo che il processo di formazione non rappresenti più un ambito a sé stante riguardante solo il cambiamento individuale, ma implichi, in un'ottica sistemica, anche il cambiamento organizzativo.

4. Una nuova dimensione dell'esperto di risorse umane: il coaching

Il *coaching* è un approccio che consiste nell'aiutare un individuo od un gruppo a realizzare o a migliorare una determinata *performance* comportamentale. A questo livello i metodi di coaching derivano principalmente da un modello di allenamento nello sport finalizzato a promuovere la consapevolezza delle proprie risorse e abilità. Questi metodi consistono, tra l'altro, nel sollecitare e

¹³ <http://www.euforme.net/css/it/bando/EUFORME-brochure-.pdf>

rinforzare le abilità delle persone attraverso un'attenta attività di osservazione e di *feedback*, e nell'agevolare un'azione coordinata con gli altri membri della squadra. Un buon *coach* osserva il comportamento delle persone e fornisce loro una guida e dei consigli su come migliorare in situazioni e contesti specifici.

Il formatore parte dal presupposto che è possibile descrivere e comprendere la vita delle persone in ogni sistema e la vita del sistema stesso in funzione di numerosi livelli diversi:

- ambiente
- comportamento
- capacità
- valori e convinzioni
- identità.

Di seguito si propone una chiarificazione dei termini utilizzati:

1. *Ambiente*: al livello più basilare il *coaching* deve rivolgersi all'ambiente in cui un sistema e le sue componenti agiscono e interagiscono; ad esempio, dove e quando si verificano le operazioni e le relazioni nell'ambito di un sistema o di un'organizzazione.

2. *Comportamenti*: ad un livello diverso, possiamo esaminare le azioni ed i comportamenti specifici di un gruppo o di un individuo; ad esempio, che cosa faccia la persona o l'organizzazione in quel determinato ambiente. Quali sono, in particolare, gli schemi di lavoro, di interazione e di comunicazione?

3. *Abilità*: un ulteriore livello del processo è quello delle strategie, delle abilità e delle mansioni con cui un'organizzazione o un individuo selezionano e intraprendono le azioni all'interno dell'ambiente nel quale si trova ad operare; ci riferiamo al come dare origine e guidare i propri comportamenti all'interno di un determinato contesto.

4. *Valori e convinzioni*: forniscono la motivazione e le linee guida che stanno dietro alle strategie ed alle capacità utilizzate per raggiungere dei risultati in termini di comportamento all'interno dell'ambiente; in pratica, perché le persone fanno le cose che fanno, in luoghi e momenti precisi. I nostri valori e le nostre convinzioni forniscono il rinforzo (la motivazione e il consenso) che supporta o inibisce determinate capacità e comportamenti; determinano il modo in cui si attribuisce un significato agli eventi e costituiscono il cuore dell'attività giudicante e culturale degli uomini.

5. *Identità*: i valori e le convinzioni fanno da supporto al senso di identità degli individui e delle organizzazioni; in altre parole, sostengono il "chi" che sta dietro al perché, al come, al cosa, al dove e al quando. I processi al livello dell'identità riguardano il modo in cui le persone sentono il proprio ruolo e la propria *mission* rispetto alla loro vision e ai più vasti sistemi di cui fanno parte.

Il formatore-coach può essere chiamato a fornire il suo sostegno ad uno solo o a tutti i livelli, e può essere necessario che egli stesso assuma uno dei vari possibili seguenti ruoli:

- *Ruolo di guida*: la guida riguarda il supporto che viene fornito relativamente all'ambiente in cui si verifica il cambiamento.

- *Ruolo di insegnante*: l'insegnamento consiste nell'aiutare una persona a sviluppare le sue abilità e capacità cognitive. Con le competenze necessarie.
- *Ruolo di mentore*: il *mentoring* consiste nel guidare una persona a scoprire le proprie competenze inconscie ed a superare le resistenze e le interferenze interne, credendo nelle possibilità della persona stessa e considerando valide le sue intenzioni positive.
- *Ruolo di sponsor*: la "*sponsorship*" è il processo di identificazione e riconoscimento dell'essenza o identità di un'altra persona. La *sponsorship* consiste nel cercare negli altri il potenziale e nel salvaguardarlo, focalizzandosi sullo sviluppo dell'identità e dei valori fondamentali. Una *sponsorship* efficace è quella che deriva dall'impegno a promuovere qualcosa che è già all'interno di una persona o di un gruppo ma che non ha trovato ancora la sua piena espressione.
- *Ruolo di risvegliatore* : il "risvegliare" va oltre il *coaching*, l'insegnamento, il *mentoring* e la *sponsorship* ed include il livello della *vision* e della *mission*.

Questo insieme di competenze tra loro complementari: il guidare, il *coaching*, l'insegnamento, il *mentoring*, la *sponsorship* e il risvegliare, definiscono una serie di abilità che il formatore applica utilizzando il metodo del "*vision coaching*"¹⁴.

Il "*vision coaching*" è un metodo potente e trasformativo che attiva in modo integrato tutte le dimensioni del nostro essere, utilizzando la forza delle emozioni come motore di trasformazione.

Il *vision coaching* agisce:

- a livello *cognitivo*, per sostituire i pensieri limitanti con affermazioni positive;
- a livello *emozionale*, per imparare ad utilizzare il potenziale creativo ed intuitivo delle nostre emozioni;
- a livello *corporeo*, per accrescere la consapevolezza del nostro essere qui ed ora.

Tale impostazione permette di:

- generare nella persona nuove possibilità;
- fare delle scelte;
- organizzare le aspettative relative a se stessi e agli altri;
- comunicare efficacemente;
- gestire il tempo;
- apprendere dagli errori del passato;
- risolvere i problemi;
- migliorare i rapporti di lavoro;
- gestire gli alti e bassi;
- trovare un equilibrio tra vita privata e professionale.

¹⁴ MENGOTTI C., *Il Femminile al Potere. Come le Donne Possono Portare Benessere, Creatività e Innovazione Nelle Organizzazioni*, Bologna, Edizioni Sonda srl, 2006.

La pratica del *coaching* dovrebbe sempre più far parte delle strategie di gestione delle risorse umane, come strumento fortemente strategico ed innovativo degli operatori della formazione.

Il formatore-*coach*, artista del far domande e del riflettere, gioca un ruolo di specchio e di catalizzatore che, diversamente da un consulente o un mentore, non offre “buoni” consigli, non prevede di dare soluzioni a problemi ma incoraggia a risolverli aiutando le persone a trovare le “loro” soluzioni attraverso un metodo maieutico.

Il *coach* ri-conosce il potere del soggetto, rendendolo responsabile nel realizzare il proprio progetto per raggiungere i propri obiettivi, a beneficio del singolo e del sistema-organizzazione.

5. Considerazioni conclusive

Quanto affermato finora inquadra in modo sostanzialmente operativo la figura e il ruolo del formatore, inteso come colui che agisce all'interno di contesti organizzativi, prevalentemente con adulti, agendo sui processi di apprendimento. Si intende concludere la riflessione su questa figura con una sorta di riapertura del dibattito sul formatore all'interno di un discorso relativo alle professioni, alla professionalità, alle *expertise*, cercando di indicare delle piste di ricerca che sappiano offrire occasioni per una ricomposizione di un ruolo dedicato alla progettazione di strutture esplicitamente finalizzate all'attivazione di processi di apprendimento.

L'affermarsi del paradigma della conoscenza ha, di fatto, consolidato un'immagine del professionista inteso come colui che, in quanto portatore di uno specifico *know-how*, è in grado di risolvere problemi e apportare soluzioni innovative. Occorre anche sottolineare che, con sempre maggiore frequenza, viene invocata una sorta di tendenza alla deprofessionalizzazione presente in alcune categorie professionali.

La crisi di fiducia nelle professioni e, per il campo della formazione occorre aggiungere la carenza di una “cultura” forte e riconosciuta verso le proprie azioni, sembra avere la propria origine in un crescente scetticismo sulla loro efficacia in senso ampio, ovvero sull'effettivo contributo che esse forniscono al benessere della società attraverso la prestazione di adeguati servizi basati su speciali conoscenze. Tale scetticismo, tuttavia, dipende in modo cruciale anche dalla questione della conoscenza professionale: è andata a soddisfare gli scopi dichiarati dalle professioni? È sufficiente per rispondere alla domanda sociale che le professioni hanno contribuito a creare? La conoscenza professionale del formatore è in sintonia con il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione?

In altre parole, il formatore è in grado di formare alla “gestione della complessità” in primo luogo applicandosi alla propria stessa professione, riuscendo a discernere quando il contesto non è più adatto alla formazione, o la formazione non è adatta al contesto¹⁵?

¹⁵ ALESSANDRINI G., *Palomar e l'onda: appunti sull'idea di contesto nella formazione*, For, Parma, n° 19, 1992, pp. 6-9.

Per dare una risposta a queste domande si parte dal presupposto che le situazioni che caratterizzano l'esercizio della pratica professionale non sono problemi da risolvere, ma situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza ed esigono uno sforzo di adattabilità notevole¹⁶.

Pure in presenza di visioni discordanti della pratica professionale, alcuni professionisti riescono ad effettuare una scelta ponderata a partire dalla pluralità di voci presenti nelle loro professioni. Esiste, quindi, una sorta di visione "artistica" della professione che non sempre riesce a manifestarsi: "gli attori possono saper fare cose che non riescono a rappresentare; o di cui non sono capaci di parlare; o, quando ne parlano, producono descrizioni manifestatamente inadeguate. Tuttavia, gli attori producono continuamente descrizioni durante l'azione, e ci sono importanti relazioni tra la loro capacità di produrre e di apprendere descrizioni e la loro capacità di agire sui materiali di una situazione, di riconoscerli, e di costruire una coerenza, anche provvisoria, a partire da essi"¹⁷.

Per definire questa instabilità, questo senso di movimento e a volte di improvvisazione, D. Schön ha coniato il termine di "conoscenza-in-azione", definita come l'insieme dei costrutti mentali che un attore attiva per dare coerenza a un fenomeno o a una situazione. La conoscenza in azione, spesso incorporata negli artefatti utilizzati, non è mai separabile dagli oggetti, dalle azioni e dai contesti in cui essa viene prodotta¹⁸.

Sviluppare delle competenze professionali secondo queste indicazioni diventa allora un'attività, insieme di costruzione e decostruzione di *frames* cognitivi individuali e di gruppo; un processo che prende origine dal presentarsi di istruzioni problematiche, ma che è riproducibile solo attraverso una qualche forma di sedimentazione individuale di abilità che riattivino il processo all'emergere di nuovi problemi. La competenza, quindi, come dinamica che esplicita un saper fare riconosciuto e legittimato, è frutto sostanzialmente dell'interazione tra un bagaglio di conoscenze e abilità di fondo, con set situazionale che genera il sapere contestuale legato alle condizioni specifiche di operatività.

Al formatore che agisce in questo modo è richiesta una notevole dose di "capacità negativa", intesa come "la capacità di essere nell'incertezza, di farsi avvolta dal mistero, di rendersi vulnerabile al dubbio, restando impassibile di fronte all'assenza o alla perdita di senso, senza voler a tutti i costi e rapidamente pervenire a fatti o a motivi certi. Questa è la qualità distintiva del *man of achievement*, che consiste nell'accettare momenti di indeterminatezza e di assenza di direzione nel cogliere le potenzialità di comprensione e d'azione che possono rivelarsi in tali momenti"¹⁹.

Attribuendo alla capacità negativa un significato pedagogico, s'intende dire che il grado di maturità e di consapevolezza del formatore risiede nella capacità di

¹⁶ LE MOIGNE J.L., *Progettazione della complessità e complessità della progettazione*, in BOCCHI G. - CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, 1987.

¹⁷ LANZARA G.F., *Capacità negativa*, Bologna, 1993, pp. 84-85.

¹⁸ SHÖN D., *Il professionista riflessivo*, tr. It., Bari, 1993.

¹⁹ DEGOT V., *Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise*, Revue Française de gestion, Paris, n° 78, pp. 243-259.

accettare e risolvere il discontinuo, confermando che l'identità di tale professionista si costruisce mediante lo sviluppo di conoscenze trasversali più che monodisciplinari, nell'elaborazione di una visione globale delle situazioni in cui si agisce, nella messa in opera di frammenti di specializzazioni diverse, divenendo un progettista di "mondi possibili".

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G., *Palomar e l'onda: appunti sull'idea di contesto nella formazione*, Parma, For, n° 19, 1992.
- BRUSCAGLIONI M., *Sfide aperte al mondo della formazione*, in AIF, *Professione Formazione*, Milano, 1988.
- CERIANI A., *Il formatore*, pp. 137-139, in Scurati C. (a cura di), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.
- CONTESSA G., *Competenze & formazione. Problemi di formazione psicologica*, Edizioni Arcipelago, Milano, 2000.
- DEGOT V., *Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise*, Paris, Revue Francaise de gestion, n° 78.
- DEMETRIO D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, 1992.
- GALPIN T.J., *The human side of change. A practical guide to organization redesign*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1996.
- HEIFETZ R.A., LINSKY M., *A survival guide for leaders*, Boston, "Harvard Business Review", 2002.
- KOTTER J.P., *Guidare il cambiamento. Rinnovamento e leadership*, Milano, Etas, 1998.
- LANZARA G. F., *Capacità negativa*, Bologna, 1993.
- Le Moigne J. L., *Progettazione della complessità e complessità della progettazione*, in BOCCHI G. CERUTI M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, 1987.
- MENGOTTI C., *Il Femminile al Potere. Come le Donne Possono Portare Benessere, Creatività e Innovazione Nelle Organizzazioni*, Bologna, Edizioni Sonda srl.
- QUAGLINO G.P., *Tendenze della formazione negli anni '90*, in Forti D. (a cura di), *Orizzonte Formazione*, Milano, 1991.
- SCURATI C. (a cura di), *Volte dell'educazione. Dal bisogno sociale alla professionalità pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1996.
- SHÓN D., *Il professionista riflessivo*, tr. It., Bari, 1993.

La valutazione dei Bisogni Educativi Speciali nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale

ROBERTO FRANCHINI¹

Nel 1997 l'Unesco ha definito il concetto di Bisogno Educativo Speciale come una condizione che "si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale". Pertanto, i sistemi di istruzione e formazione devono essere in grado di rilevare i bisogni con una sensibilità che va al di là del tradizionale accertamento della disabilità (certificazione), per aprire il campo alla valutazione funzionale delle difficoltà di apprendimento, alla luce del sistema ICF. Un'attenzione di questo tipo genera una metodologia della personalizzazione che va ben al di là delle dichiarazioni di principio, alla luce del motto di Don Milani: "Non è giusto far parti uguali tra disuguali".

Premessa

Finalità generale dei percorsi di istruzione e formazione professionale è quella di garantire alcuni traguardi (*outcomes*) descritti in termini di competenze², con riferimento sia alle competenze di base che a quelle trasversali e professionali. Il raggiungimento delle competenze riferite agli *standard*, tuttavia, deve essere mediato dal principio della personalizzazione, che prevede la valorizzazione delle

¹ Docente di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Brescia.

² Cfr. CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 72, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009: "Many studies demonstrate that learning based on curricula expressed with input will not respond adequately to future challenges for individuals, society or the economy. The trend is to rely, increasingly, on the identification of learning outcomes. Learning outcomes can best be defined as statements of what a learner knows, understands and is able to do after completion of learning".

competenze di ciascuno, attraverso l'introduzione di misure di sviluppo o recupero degli apprendimenti.

La presenza di allievi disabili non fa che accentuare il peso del principio metodologico della personalizzazione, esigendo la delineazione di strumenti e itinerari ad hoc. In questo orizzonte pedagogico, non è da escludere che si possano prevedere percorsi e progetti che non sono diretti, almeno in prima istanza, al raggiungimento degli *standard*, ma a forme diversificate di successo formativo, che consistono nel rintracciare per ciascun allievo l'intervento che lo abilita a raggiungere le competenze richieste per essere il più possibile autonomo e per rivestire un ruolo sociale, svolgendo adeguatamente un determinato lavoro, non necessariamente riconducibile ad una specifica professione.

1. Disabilità, personalizzazione e lavoro

Nella Formazione Professionale è ampia la tradizione di percorsi che, fermo restando l'obiettivo del lavoro, hanno come traguardo non un profilo professionale predeterminato, ma un percorso di mediazione, costruito sulla base del progetto individualizzato (e dunque del lavoro possibile "per questa persona").

La Regione Lombardia, ad esempio, con la predisposizione di Doti per la progettazione di Percorsi Personalizzati per disabili (cfr. d.d.u.o. 8158 del 23 luglio 2008) ha voluto salvaguardare la possibilità di predisporre risposte speciali a bisogni speciali, in linea con la tradizione dei percorsi FLAD (Formazione Lavoro Autonomia Disabili). Infatti, gli elementi che caratterizzavano il lavoro svolto e progettato all'interno di un corso FLAD erano il riconoscimento della specialità dei ragazzi disabili (attraverso la predisposizione di un percorso a loro misura) e la presenza di una fase di accompagnamento al lavoro. La specialità del percorso consentiva il rispetto dei percorsi di ognuno: gli obiettivi non erano esprimibili in termini di *standard*, ma in termini di individualizzazione per così dire spinta, con uno sguardo costantemente orientato verso il lavoro.

In definitiva, la formazione professionale del disabile richiede, ancora di più rispetto alla formazione professionale *tout-court*, una valorizzazione precisa delle potenzialità dell'allievo, oltre che un "aggiramento" dei suoi limiti, attraverso l'individuazione di misure formative individualizzate e il rintracciamento di posizioni lavorative che sfruttino le abilità e non coinvolgano gli aspetti di carenza.

La progettazione di percorsi personalizzati ha tuttavia bisogno di un dispositivo molto serio di valutazione funzionale del disabile. Solo a seguito di una valutazione molto accurata delle potenzialità della persona disabile, infatti, è possibile prendere la decisione (per molti aspetti "spinosa") di non ricorrere ai normali percorsi scolastici, ma, in considerazione dei suoi bisogni, proprio così individuati, intraprendere un percorso speciale e professionalizzante.

Alla luce del valore dell'integrazione, infatti, la piena accoglienza degli allievi disabili nei normali percorsi di istruzione e formazione professionale è da ritenersi la migliore scelta in astratto. In concreto, tuttavia, una valutazione funzionale seria può condurre alla decisione altrettanto seria di inserire i ragazzi disabili in percorsi specializzati, dove essi possano ricevere una formazione altamente personalizzata.

2. La valutazione dei Bisogni Educativi Speciali

Un'altra questione da affrontare riguarda i bisogni educativi non riconducibili a specifiche sindromi, e dunque non certificabili. Anche questi bisogni, infatti, devono trovare spazio all'interno di una progettazione globale e centrata sulla persona. Rilevante è l'esempio dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), situazioni non certificabili riguardo alle quali spesso non si è nelle condizioni di progettare interventi che vadano al di là di semplici misure dispensative e compensative.

La questione della valutazione funzionale, dunque, oltre ad essere una chiave per l'orientamento dell'allievo disabile, rappresenta anche lo strumento per accertare bisogni che vanno al di là di quelli collegabili a specifiche menomazioni. Oggi la normativa internazionale, ed in particolare il sistema ICF³ dell'OMS, ci ha messo a disposizione il linguaggio e gli strumenti per poter fare questo tipo di valutazioni, superando il concetto di diritti associati a malattie, per passare al concetto di bisogni associati alla "specialità" del funzionamento di alcune persone.

Alla luce del sistema ICF, è possibile affermare che la diagnosi funzionale ha come scopo l'individuazione di un "Bisogno Educativo Speciale" (BES). Come afferma l'Unesco, "il concetto di bisogno educativo speciale si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale"⁴.

Il nodo della questione consiste nel mettere a punto un sistema di riconoscimento che consenta alle agenzie formative di essere sensibili ad ogni tipo di problematica che interferisce con il funzionamento della persona, attivando così le strategie e le risorse opportune. Questo sistema di riconoscimento è offerto dal nuovo sistema di classificazione del funzionamento e della disabilità dell'OMS, e cioè il sistema ICF, che è da considerare come il linguaggio comune in grado di dare corpo ad una valutazione pertinente, completa ma soprattutto intersoggettiva e condivisa.

3. La diagnosi funzionale secondo l'ICF

La diagnosi funzionale rappresenta il primo fondamentale momento di conoscenza degli allievi disabili, tappa che si contraddistingue per il compito/obiettivo di individuare i contorni reali dell'attuale esistenza del ragazzo, attraverso la delimitazione, il più esaustiva possibile, dei suoi punti di forza e di debolezza. La *diagnosi funzionale* esige la capacità dell'osservatore di dare fondamento al lavoro di formazione, acquisendo la configurazione attuale dell'esserci dell'altro, lascian-

³ Cfr. OMS, *International Classification of Functioning*, Erickson, 2002.

⁴ Ancora prima della pubblicazione del sistema ICF l'Unesco ha emanato il suo sistema denominato International Standard Classification of Education (ISCED), dove si ritrova l'importante affermazione di cui sopra. Per approfondimenti, cfr. UNESCO, *International Standard Classification of Education (ISCED)*, 29° sessione, Parigi 1997.

dosi assorbire dalla sua presenza, fatta di luci e di ombre, di salute e di fragilità, di benessere o di disagio.

Il sostantivo *diagnosi*, pur derivando dalla tradizione clinica, può assumere senza forzature un significato formativo, nella sua semiosi che vale a indicare un'azione di necessaria "immobilizzazione" di una situazione esistenziale di per sé fluida, di acquisizione di un'istantanea che diviene prezioso elemento di conoscenza dell'altro, di visione complessiva sulla strutturazione presente del suo *essere-nel-mondo*.

L'aggettivo *funzionale*, invece, è fecondo proprio in forza della sua ambiguità semantica, che vale a connotare sia l'oggetto della diagnosi (le funzioni, appunto, e non la patologia, come affermato in modo efficace dal nuovo sistema ICF), sia lo scopo della diagnosi, che non è atto fine a se stesso, ma prelude (è funzionale) alla costruzione del progetto di vita. Non un semplice elemento di conoscenza, pertanto, con scopo certificativo, quasi a sancire l'esistenza di stati, di condizioni speciali (di etichette, sul piano linguistico), ma un conoscere per progettare, un lasciarsi permeare dall'esistenza dell'altro, essendo solo così accreditati a promuovere il futuro, intravedendone insieme a lui le linee direttrici.

3.1. *La diagnosi funzionale secondo la normativa italiana*

La tradizione italiana sulla diagnosi funzionale, in realtà, non si inquadra in una chiara visione formativa dell'allievo. Tanto è vero che la diagnosi, così come la "certificazione" che la precede, rimane di stretta pertinenza del medico (o comunque degli specialisti della ASL), avendo come premessa un'"anamnesi fisiologica e patologica" e una "diagnosi clinica", e interpretando la compromissione funzionale, che essa intende descrivere, come una stretta conseguenza della patologia, in termini di "prognosi", cioè di "previsione dell'evoluzione".

Così recita l'art. 3 dell'Atto di Indirizzo e Coordinamento: "Per diagnosi funzionale si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno (...). Alla diagnosi funzionale provvede l'unità multidisciplinare composta dallo specialista della patologia segnalata (...). La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici ed elementi psicosociali.

Gli elementi clinici si acquisiscono tramite visita medica diretta e l'acquisizione dell'eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psicosociali si acquisiscono attraverso specifica relazione (...).

In seguito il decreto descrive l'articolazione della diagnosi funzionale, che ruota essenzialmente intorno a due elementi (o, per peggio dire, intorno a due tipologie di "accertamento"):

- a) anamnesi fisiologica prossima o remota;
- b) diagnosi clinica, da una parte con riferimento all'eziologia, dall'altra formulata in modo tale da esprimere le "conseguenze funzionali" della patologia, indicandone "la previsione dell'evoluzione naturale".

Nel descrivere le conseguenze funzionali della patologia, la diagnosi funzionale deve tenere particolarmente conto delle "potenzialità registrabili" nei famigerati sette assi dello sviluppo: cognitivo; affettivo-relazionale; linguistico; sensoriale; motorio-prassico; neuropsicologico; autonomia personale e sociale.

Il paradigma sotteso a questa definizione, ancora vigente, di diagnosi funzionale, è quello del ragionamento per causa: la patologia deriva da... (eziologia) e a sua volta è causa di... (conseguenze funzionali). In questo la diagnosi funzionale descritta dall'Atto di Indirizzo e Coordinamento rimane essenzialmente fedele all'impianto classificatorio del vecchio e abolito sistema di classificazione ICIDH⁵, all'interno del quale la disabilità, intesa come carenza/assenza di attività (o di funzione), rappresenta l'oggettivazione della malattia, secondo una sequenzialità rigida e lineare che, come tale, può essere pronosticata nei suoi percorsi di sviluppo (o sarebbe meglio dire di involuzione).

L'handicap non è più inteso come "svantaggio sociale", da comprendere nelle interazioni tra l'individuo e il contesto-ambiente, ma è la "socializzazione" della malattia, in un'accezione che finisce per appiattirsi sugli aspetti clinici e nosologici, impoverendo così il senso della diagnosi, ed in definitiva il suo potere di comprensione dei reali bisogni dell'allievo disabile. Si amplia così il divario tra le esigenze dell'istituzione formativa, bisognosa di strumenti per progettare e valutare i suoi interventi *ad personam*, e l'istituto della diagnosi, dominato dai paradigmi organicistici delle scienze esatte⁶.

Questa impostazione è stata sostanzialmente ribadita, e se è possibile persino irrigidita, dal DPCM 185 del 2006, nel quale si afferma che la certificazione della disabilità deve essere redatta dalla stessa Commissione Medica che si occupa dei provvedimenti per l'invalidità civile. In realtà, nel decreto si accenna all'utilizzo del sistema ICF, ma senza dare corpo a questo tipo di indicazione.

Uno spiraglio si è aperto il 20 marzo del 2008, quando la Conferenza Stato Regioni ha promulgato l'Accordo riguardante le *modalità e i criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità*. In questo documento, oltre a trovare legittimità il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali, si afferma che la diagnosi funzionale deve essere redatta secondo il modello bio-psico-sociale dell'ICF. Tale indicazione è sostanzialmente ribadita, senza ulteriori indicazioni metodologiche, dalle recenti Linee Guida sull'Integrazione del Ministro Gelmini.

3.2. La diagnosi funzionale e il sistema ICF

Nel sistema ICF si raggiunge un potenziale diverso significato della diagnosi funzionale. Il nuovo sistema di classificazione, infatti, non intende classificare la disabilità intesa come "conseguenza della malattia", ma piuttosto il funzionamento

⁵ Cfr. OMS, *ICIDH, Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Centro lombardo per l'educazione sanitaria, Milano 1980.

⁶ Cfr. FAVA VIZZIELLO G., *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 253-254: "In Italia il concetto di handicap, utilizzato nella normativa scolastica dell'integrazione, ha previsto da molti anni che l'handicap che dava diritto ad insegnanti supplementari fosse organico, grave, cronico ed irreversibile, trasformando un concetto sociale in un concetto sanitario, e, quindi, presumendo che i bisogni del bambino con handicap fossero strettamente collegati alla sua menomazione, non al suo rapporto con la situazione ambientale. Questa realtà ha prodotto non poche frizioni tra la sanità e la scuola che viveva e vive invece proprio con i bambini senza disturbi organici, in particolare con bambini con disturbi del comportamento, le sue maggiori difficoltà.

della persona, ritenuto variabile indipendente dal fattore patologia, espressione invece di una congerie di componenti e domini che, in modo concorrente (complesso) influenzano la qualità di vita.

Se la diagnosi deve essere funzionale al progetto, allora l'osservazione deve diventare abito fondamentale del docente e del formatore⁷. L'osservazione della persona non è momento separato dall'azione formativa, quasi che il coinvolgimento nella relazione possa oscurare una presunta oggettività del conoscere: al contrario, l'osservazione presuppone la responsabilità educativa, avvalendosene per raggiungere una conoscenza viva, capace di rivelare non soltanto il limite, ma il significato complessivo di quanto sta avvenendo nell'esistenza di *questa* persona che *sta-di-fronte*.

Stando così le cose, la diagnosi funzionale non dovrebbe essere, come invece in Italia, compito del clinico⁸, ma dovrebbe coinvolgere tutti gli attori che partecipano alla realizzazione del progetto individuale e in generale nel processo di educazione/formazione della persona disabile: gli educatori, gli insegnanti e il tutor.

A qualcuno potrà sembrare eccessivo, forse addirittura irriguardoso, pensare ad una diagnosi funzionale che si affranca dalle professionalità cliniche, per entrare nel territorio delle scienze dell'educazione. Così commenta Ianes: "La nostra diagnosi funzionale, occupandosi della comprensione del funzionamento, sta all'incrocio di numerose professionalità, e forse per qualcuna di queste suona un po' irriverente che della diagnosi si possa occupare un non-medico o un non-psicologo; può essere allora opportuno smetterla di definirla diagnosi e chiamarla invece 'valutazione globale del funzionamento' o simili, evitando così timori più o meno giustificati e favorendo la partecipazione attiva del maggior numero possibile di persone a contatto con il soggetto"⁹.

In realtà è proprio l'insegnante, e non il clinico, a trovarsi nella migliore posizione prospettica per l'emissione della diagnosi funzionale¹⁰. Tutt'altra cosa è poi chiedersi se *davvero* l'educatore e l'insegnante siano pronti a questa sfida. Probabilmente anni di "delega" alle professioni cliniche hanno ormai prodotto un poco

⁷ Già Maria Montessori (1870-1952) considerò l'osservazione come un vademecum insostituibile per il mestiere dell'insegnante. Cfr. MONTESSORI M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher, Roma 1916: "La capacità di vedere della maestra dovrebbe essere insieme esatta come quella dello scienziato e spirituale come quella del santo".

⁸ Persino Brofenbrenner ha criticato la presunta conoscenza che proviene dagli strumenti e dai *setting* di una buona parte della psicologia e della psichiatria, sostenendo che il sapere che ne proviene rappresenta "la scienza del comportamento inusuale di bambini posti in situazioni insolite con adulti sconosciuti per il più breve tempo possibile. Cfr. BROFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 50-51.

⁹ IANES D., *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento 2004.

¹⁰ Cfr. IANES D., *Il Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, Trento 1995, p. 36: "La famiglia dell'alunno possiede una quantità immensa e preziosa di dati: essi provengono, talvolta disordinatamente, dalla conoscenza esperienziale e spesso sono accompagnati da ipotesi interpretative incomplete. Gli specialisti sanitari tendono invece a interpretare sulla base di pochi dati di conoscenza diretta dell'alunno, mentre gli insegnanti si trovano in una situazione intermedia, per certi versi privilegiata: essi vivono molte ore a contatto con l'alunno in una relazione professionale, e perciò con minor coinvolgimento emotivo rispetto ai familiari".

di fragilità in quest'ambito, vuoi per una certa sensazione di tabù (l'osservazione è di stretta pertinenza dello specialista, si sente ancora dire), vuoi per una sotterranea allergia delle scienze dell'educazione a tutto ciò che sa di "sistematico", con conseguente frequente disinteresse della formazione degli educatori e degli insegnanti nei confronti delle tematiche connesse.

A causa di questa situazione (l'impreparazione da una parte, la sottovalutazione degli elementi analitici dell'osservazione dall'altra) è anche possibile che l'insegnante si cimenti con questo nuovo compito senza le necessarie cautele e il dovuto armamentario metodologico. Eppure, anche fuori dalle strette del ragionamento clinico, è comunque fondamentale che la diagnosi funzionale venga stesa con estrema precisione ed attenzione: infatti, i dati di conoscenza in essa raccolti devono consentire di operare efficacemente nel concreto della prassi educativa quotidiana, esigenza, se si vuole, ancora più complessa rispetto alla semplice identificazione di una sindrome.

3.3. *Il Bisogno Educativo Speciale*

Alla luce del sistema ICF, è possibile affermare che la diagnosi funzionale ha come scopo l'individuazione di un "Bisogno Educativo Speciale" (BES)¹¹, e come conseguenza l'utilizzo di strategie, metodi e risorse diverse o aggiuntive rispetto a quelle ordinariamente impiegate, finalizzate in modo mirato alla crescita di *questo* individuo, al suo possibile sviluppo, minacciato da una o più limitazioni nell'uno o nell'altro ambito del suo funzionamento.

Il concetto di BES appare sin da subito più equilibrato e inclusivo rispetto a quello di disabilità, consentendo all'istituzione formativa di avere attenzione ad ogni condizione di concreto svantaggio, a prescindere se essa sia o non sia riconducibile ad una sindrome definita, o ad una specifica disabilità. Il nodo della questione consiste nel mettere a punto un sistema di riconoscimento "a bassa soglia", che consenta alle agenzie educative di essere sensibili ad ogni tipo di problematica che interferisce con il funzionamento della persona, mettendo così in moto le strategie e le risorse opportune. Svincolandosi dal già più volte criticato meccanismo eziologico, il concetto di BES sembra essere utile allo scopo, risultando più ampio e sovraordinato rispetto a quello di disabilità: esso, in realtà, lo include come una delle sue più drammatiche ma non esclusive manifestazioni, ma si apre al contempo ad altre situazioni di difficoltà e *impasse* personale.

Oltre a possedere la caratteristica della *sensibilità*, il concetto di BES riveste anche un'altra importante proprietà, che consiste nella sua *reversibilità*. Mentre le etichette diagnostiche risultano per lo più essere rigide e stabili nel tempo, in quanto conseguenza di una condizione patologica, il riconoscimento di un bisogno

¹¹ Cfr. IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005. Nel volume, il noto autore propone un modello per la diagnosi funzionale basato sul concetto di *Special Education Needs* (SEN, tradotto in italiano Bisogno Educativo Speciale) sulla scorta della normativa inglese che ha di recente introdotto questo costrutto all'interno delle direttive di un importante organismo come il Department for Child School and Families (l'equivalente del nostro Ministero dell'Istruzione).

educativo speciale tende, di per sé, al cambiamento, perché costituisce la premessa per interventi educativi tesi a ridurlo se non persino ad annullarlo. Non è da sottovalutare, inoltre, che questa caratteristica di reversibilità potrebbe facilitare la famiglia e il soggetto stesso ad accettare la diagnosi funzionale, riconoscendola come un utile punto di partenza per approfondire la propria condizione e trovare una direzione alle vicende relazionali interne.

È evidente che anche in questi termini l'emissione della diagnosi rimane comunque un compito di notevole delicatezza, non fosse altro per le sue ricadute sul piano dell'efficienza delle politiche formative. In questo senso occorre precisare che non sempre il riconoscimento di un BES deve tradursi nella predisposizione di risorse aggiuntive: in presenza di questo automatismo, infatti, la natura maggiormente inclusiva del BES rispetto alla certificazione medica creerebbe non pochi problemi, in tempi in cui l'utilizzo di risorse limitate sembra essere *rebus* tra i più complicati in assoluto.

È infatti possibile pensare che ad un BES possa rispondere in primo luogo secondo la logica della personalizzazione, che per principio assicura ad ogni individuo, nell'ambito delle *normali* risorse degli ambienti educativi, un trattamento differente, sulla scorta del Piano Educativo Personalizzato. Solo in presenza di un'intensità particolare del BES, o di una sua particolare configurazione, si rende in seguito necessario dotarsi di una specializzazione ulteriore, sino alla scelta di avvalersi della collaborazione di ulteriori competenze ed operatori.

In parallelo all'ottica del Bisogno Educativo Speciale vige allora il principio metodologico della *speciale normalità*¹²: mentre alla disabilità intesa come conseguenza di una sindrome doveva corrispondere la competenza specialistica del clinico e dell'insegnante specializzato, al BES inteso come condizione di svantaggio nel funzionamento corrisponde il normale assetto di una agenzia educativa, tesa a personalizzare i suoi interventi in funzione dei bisogni effettivi dell'individuo. Certamente non si intende con questo escludere il ricorso a ulteriori risorse, anche molto tecniche e di nicchia, ma è necessario ribadire la fecondità della normalità, oltre a mettere in guardia contro la onnipresente tentazione della delega verso i cosiddetti esperti.

Per concludere, il BES potrebbe essere definito come "qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata"¹³. Stabilito questo, come si "misura" (o, per meglio dire, si "valuta") un "bi-

¹² Cfr. IANES D., cit., p. 14: "Se per rispondere adeguatamente ad un BES è efficace una semplice evoluzione della didattica normalmente usata in classe dai docenti curricolari, perché cercare invece subito ore in più di un insegnante che lavori solo con quell'alunno fuori dell'aula? Nel primo caso si è resa più speciale la normalità, la si è arricchita, ne hanno beneficiato tutti (alunni e docenti), nel secondo la si è impoverita, si è costruita una struttura speciale di deresponsabilizzazione o anche di stigma, che forse per questo darà all'alunno un vissuto ambivalente. Per un approfondimento sul concetto e sulle strategie della *speciale normalità*, cfr. anche IANES D., *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.

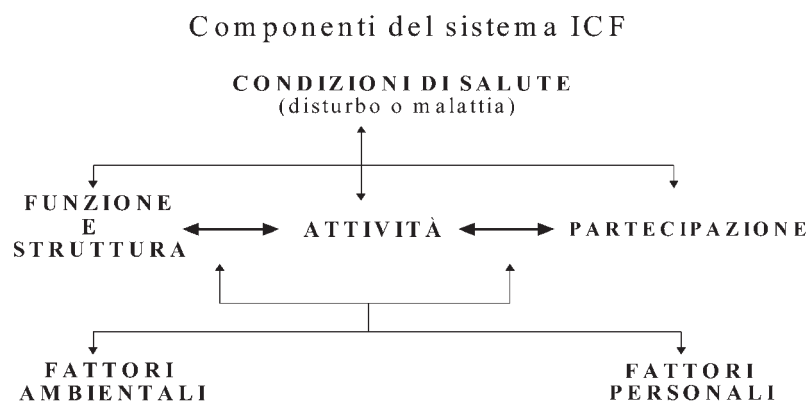
¹³ La definizione è di Ianes, in IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, 29.

sogno educativo speciale”? A partire da quali elementi e indicatori? E con quale tipo di strumenti? Queste sono le domande alle quali ora occorre tentare una risposta. Nel farlo, è necessario mantenersi entro la prospettiva aperta dal nuovo sistema di classificazione del funzionamento e della disabilità dell’OMS, e cioè il sistema ICF, rintracciando in esso il linguaggio comune in grado di dare corpo ad una valutazione pertinente, completa ma soprattutto intersoggettiva e condivisa.

4. Costruire la diagnosi funzionale¹⁴

Dal nuovo sistema di classificazione ICF apprendiamo prima di tutto quali sono le aree delle quali occorre tenere conto per effettuare la valutazione funzionale. Come è visibile nel diagramma, che riportiamo qui di seguito, le componenti del sistema ICF sono le seguenti:

- *Funzioni corporee*: funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse quelle psicologiche (identificate con la lettera b, *body*);
- *Strutture corporee*: sono le parti strutturali o anatomiche del corpo (identificate con la lettera s, *structure*);
- *Attività*: è l’esecuzione di un compito o di un’azione da parte di un individuo (identificate con la lettera d, *domain*);
- *Partecipazione*: è il coinvolgimento di una persona in una situazione di vita (ancora la lettera d, *domain*);
- *Fattori ambientali*: tutti gli aspetti del mondo esterno ed estrinseco che formano il contesto della vita di un individuo e come tali hanno un impatto sul funzionamento della persona (identificate con la lettera e, *environment*);
- *Fattori personali*: sono fattori contestuali correlati all’individuo quali l’età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita e così via (in realtà in fattori personali non vengono classificati perché ritenuti troppo eterogenei).



¹⁴ La riflessione contenuta in questo paragrafo è largamente tratta da FRANCHINI R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2007.

Ogni componente è suddivisa in “domini”, che si definiscono come un “insieme pratico e significativo di funzioni fisiologiche, strutture anatomiche, azioni, compiti e aree di vita”, in grado di rappresentare dimensioni ben definite del funzionamento umano. Nella componente “Attività e Partecipazione sociale”, che è quella che riguarda più da vicino la valutazione funzionale dell’educatore e dell’insegnante, abbiamo ad esempio nove domini, così identificati:

d1	Apprendimento e applicazione delle conoscenze	}	Domini delle attività
d2	Compiti e richieste generali		
d3	Comunicazione		
d4	Mobilità		
d5	Cura della propria persona		
d6	Vita domestica	}	Domini della partecipazione sociale
d7	Interazioni e relazioni interpersonali		
d8	Aree di vita principali		
d9	Vita sociale, civile e di comunità		

È qui iscritta una prima anche se ancora superficiale indicazione per la diagnosi funzionale: essa deve avere riguardo per tutte queste “regioni” del funzionamento umano, anche se, naturalmente, di volta in volta potrà privilegiare l’uno o l’altro dominio, in modo *funzionale* all’intervento educativo specifico (ad esempio, a scuola il dominio “d1” – apprendimento e applicazione delle conoscenze – sarà sottoposto ad una valutazione più intensa rispetto ad altre aree pur importanti della vita dell’individuo disabile).

È a questo punto che l’Organizzazione Mondiale della Sanità ci ammonisce dall’assegnare una valutazione al livello del semplice “dominio”: questa operazione, di per sé possibile, è infatti ritenuta ancora troppo superficiale, e dunque poco utile (funzionale) all’intervento educativo. In realtà all’interno di ogni dominio ci sono le *categorie*, che rappresentano la vera unità di classificazione, consentendo una valutazione più accurata e analitica del funzionamento.

Ad esempio, noi possiamo dichiarare l’esistenza in un soggetto autistico di una grave limitazione nel dominio “d3” (“comunicazione”). Ma questa indicazione è davvero utile, o, nella sua superficialità, non finisce per assomigliare un po’ troppo ad altri tipi di affermazione, di provenienza “clinica”, come ad esempio quando si dice che una persona è “autistica grave”? Cosa può suggerire questa definizione a chi deve “aver cura” della persona? Si tratta di un’espressione in grado di risultare “funzionale” all’intervento?

La valutazione deve farsi dunque maggiormente analitica, non prendendo in considerazione il dominio (che vale semplicemente come “insieme pratico e significativo di funzioni”), ma scendendo ad un livello maggiore di dettaglio, e cioè al livello delle “categorie” facenti parte del dominio stesso, come ad esempio, nel caso della comunicazione, la categoria d310 (Comunicare con – ricevere – messaggi verbali).

Pertanto, se non è opportuno valutare genericamente la limitazione nella co-

municazione, è invece pertinente, oltre che davvero molto più significativo, valutare alcune categorie facenti parte del dominio, certificando le competenze comunicative del soggetto in modo ampio e diversificato, e al contempo individuando il suo deficit non attraverso etichette diagnostiche a larga banda, ma con delimitati accertamenti di funzione carente. La definizione di “soggetto autistico grave” cade dunque in subordine, o può al più essere utilizzata come suggerimento preliminare alla valutazione, mentre ciò che ora interessa sapere è se *questa* persona autistica sia in grado di avviare una conversazione, con quali codici comunicativi prevalenti, in quali contesti privilegiati, in quali aspetti invece presenti limitazioni specifiche, e così via avanti.

Ogni categoria, inoltre, viene definita dal manuale utilizzando un linguaggio operativo, spesso corredato da esemplificazioni e molto utile per poter essere trasformato in indicatore, da inserire opportunamente all'interno di strumenti di osservazione sistematica. Tanto per fare un esempio, la categoria d3152 (Comunicare con – ricevere – disegni e fotografie) viene così dichiarata: “Comprendere il significato rappresentato da disegni (ad es. disegni lineari, progetti grafici, dipinti, rappresentazioni tridimensionali), grafici, tabelle e fotografie, come comprendere che una linea crescente in un grafico per la misurazione dell'altezza indica che un bambino sta crescendo”.

Nell'atto valutativo concreto, infine, entra in ballo il ruolo del cosiddetto “qualificatore”: esso corrisponde a “un codice numerico che specifica l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità in quella categoria, o il grado in cui un fattore ambientale facilita od ostacola”. Il qualificatore è un codice numerico che va scelto all'interno della medesima scala, che ha una struttura classica del tipo 0-4 (0 = nessun problema; 1 = lieve problema; 2 = problema medio; 3 = problema grave; 4 = problema completo).

In questo modo il sistema ICF fornisce un importante, oltre che oramai ufficiale, punto di riferimento per la messa a punto di griglie di osservazione: le categorie diventano indicatori specifici, da inserire in apposite *rating scales*¹⁵. La preferenza assegnata ad alcuni domini rispetto ad altri è inevitabile, volendo costruire strumenti agibili, oltre che efficaci: lo stesso manuale ICF afferma che “a seconda del contesto gli utilizzatori sceglieranno i codici più rilevanti per il loro obiettivo, che è quello di descrivere una particolare esperienza di salute”.

L'operatore educativo può dunque scegliere tra le 1424 categorie del sistema

¹⁵ Come è noto, la *rating scales* è un tipo di strumento che prevede come espressione della valutazione la possibilità di scegliere tra alcuni (di norma almeno quattro) livelli di competenza osservata (ad esempio “competenza eccellente, adeguata, sufficiente, carente), in un'impostazione analogica dell'osservazione. Al contrario, la *check list* è un tipo di strumento che prevede il semplice “controllo” della competenza, e che pertanto comporta la mera indicazione (sul modello “sì” oppure “no”) della sua presenza o assenza, in un'impostazione di tipo digitale. Come già ricordato sopra, il sistema ICF preferisce un'impostazione analogica della valutazione, suggerendo l'utilizzo di una scala 0-4, che possa “misurare” i livelli di competenza, e non semplicemente la sua presenza o assenza. Per un approfondimento sugli strumenti di osservazione, sulle loro principali tipologie, le problematiche connesse alla loro validità e i potenziali errori che essi possono generare (insieme alle conseguenti cautele per un loro uso equilibrato) vedi CAMAIONI L. - AURELI T. - PERUCCHINI P., *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, Il Mulino, 2004.

ICF¹⁶ quelle che consentono più efficacemente di conoscere e in prospettiva migliorare il funzionamento della persona disabile, prediligendo pertanto le voci (*items*) che si ritengono almeno potenzialmente in grado di mettere in luce:

- la natura e la dimensione del deficit, anche in chiave evolutiva;
- i punti di forza e le preferenze soggettive della persona disabile;
- le aree soggette a potenziale sviluppo;
- i possibili aspetti sui quali è bene porre attenzione per il progetto individuale, anche tenendo conto degli obiettivi comuni al gruppo di riferimento (ad es. la classe, i coetanei del centro di aggregazione, etc.).

Naturalmente la selezione delle categorie da valutare non è un'operazione per così dire neutrale, ma, come si è visto, deriva, oltre che dalla considerazione dei deficit specifici, anche da una già presente intenzionalità educativa, che, formulando ipotesi, specifica gli indicatori che ne potranno saggiare la validità. Come tale, qualsiasi strumento "è un concentrato di teoria (o di ipotesi osservative - ndr), esso mette una o più teorie in piazza, le rende esplicite. Una volta che lo strumento è creato esso poi ha una sua ragionevole autonomia, sarà in grado di raccogliere dati ponendo, secondo i criteri stabiliti, un argine all'arbitrio del soggetto che non potrà più muoversi a suo piacimento"¹⁷.

Pertanto, l'utilizzatore del sistema ICF (in questo caso l'istituzione formativa), dovrà selezionare alcune categorie, che ritiene rilevanti per la diagnosi funzionale nel proprio contesto. Le categorie selezionate dovranno essere "ordinate" entro un formato di scala di valutazione, e valutate secondo la scala 0-4, in conformità alle indicazioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

In realtà l'OMS ha dato alla scala 0-4 una impostazione standardizzata, difficilmente applicabile, in modo affidabile e condiviso, a tutte le categorie, essendo espressa in termini di percentuale di difficoltà in ogni ambito specifico. In alcune esperienze di ricerca-azione condotte dall'autore si è ritenuto di contestualizzare la scala 0-4, diversificando la sua formulazione in relazione ad ogni categoria alla quale essa viene di volta in volta applicata. Qui di seguito è visibile un esempio di possibile operazionalizzazione di alcune categorie ICF, tenendo conto del contesto dell'istruzione e formazione professionale.

¹⁶ È bene qui ricordare che il sistema ICF ha una configurazione multivello, in quanto alcune categorie di livello superiore includono categorie di livello inferiore. Pertanto, se l'educatore sceglie di osservare una categoria di secondo livello (ad es. b144, funzioni mnemoniche), questo tipo di scelta, di natura generale, esclude automaticamente l'inserimento delle corrispondenti categorie di terzo livello, maggiormente di dettaglio (ad es. b1440, memoria a breve termine). Viceversa, se l'educatore inserisce nello strumento categorie di terzo livello, rende superflua l'immissione della corrispondente categoria di II livello.

¹⁷ CALVANI A., *Elementi di didattica*, Roma, Carocci, 2000, p. 148.

D150	Calcolare	L'allievo è in grado di computare con numeri, attraverso l'addizione, la sottrazione, la moltiplicazione e la divisione.	0	È in grado di effettuare le 4 operazioni indipendentemente dal tipo di stimolo/contesto in cui le deve utilizzare (opera in modo corretto ed autonomo in relazione al problema/richiesta)
			1	È in grado di effettuare correttamente le 4 operazioni con numeri interi
			2	È in grado di effettuare le 4 operazioni con l'uso autonomo di un ausilio
			3	È in grado di effettuare le quattro operazioni con l'uso mediato di un ausilio
			4	Non è in grado di operare attraverso i numeri, non avendo acquisito il concetto di numero
			8	Non ci sono informazioni
			9	Non valutabile
DD166	Lettura	L'allievo è in grado di leggere testi per interpretarli	0	L'allievo è in grado di leggere testi per interpretarli
			1	Presenta difficoltà di comprensione se i periodi sono troppo lunghi
			2	Comprende brevi testi solo con l'ausilio di immagini
			3	Comprende brevi testi con l'ausilio mediato di immagini
			4	Non è in grado di comprendere brevi testi
			8	Non ci sono informazioni
			9	Non è valutabile
Dd210	Intraprendere un compito autonomo	Eeguire un compito con uno o più componenti importanti senza assistenza	0	Nessuna difficoltà
			1	Esegue un compito semplice senza assistenza
			2	Esegue un compito complesso con guida parziale
			3	Esegue un compito semplice con guida parziale
			4	Completa difficoltà
			8	Non ci sono informazioni
			9	Non è valutabile
Dd2303	Gestire il proprio tempo e le attività	Compiere azioni o comportamenti per gestire il tempo e le energie richieste dalle incombenze quotidiane	0	Nessuna difficoltà
			1	Ha bisogno di un input iniziale
			2	Ha bisogno di un input iniziale e durante il compito
			3	Ha bisogno di essere continuamente monitorato
			4	Completa difficoltà
			8	Non ci sono informazioni
			9	Non è valutabile

Di là da questo, tutte le informazioni, in un primo tempo codificate in modo distinto, devono infine confluire in un unico quadro interpretativo, costruito in base ad ipotesi di correlazione tra le varie componenti in gioco, mettendo ad esempio in relazione una limitata attività di comunicazione con una menomazione della struttura dell'eloquio, un buon livello di relazione interpersonale con la disponibilità di un adeguato presidio di natura tecnologica, insomma, dando senso e significato ai dati provenienti dalle varie fonti: il rischio che va evitato, infatti, è quello di considerare l'individuo disabile come una giustapposizione di caratteristiche, tra le quali alcune inevitabilmente deficitarie.

La considerazione dei singoli domini del funzionamento deve allora infine ricomporsi in una "totalità" che sia qualcosa di più della "somma tra le parti": ciò

può avvenire soltanto se si supera il semplice atto tecnico dell'osservazione, trasformandolo nell'impresa pedagogica della "ricomprensione"¹⁸.

5. Conclusione

Con il sistema ICF si è oramai da tempo superata la tradizionale concezione della disabilità come conseguenza dell'esistenza di una sindrome/malattia. In base a tale visione, sancita con la legge 104/92, l'attenzione educativa speciale deve essere riservata esclusivamente ai soggetti che possiedono una certificazione della loro specifica patologia.

Il limite di questo approccio è che esistono di fatto una serie di bisogni educativi particolarmente intensi, e dunque necessitanti una particolare attenzione didattica e formativa, che non sono conseguenza di una malattia, non potendo essere ricondotti ad una certificazione medica. Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale deve dotarsi di uno strumento che gli consenta di avere attenzione a questi bisogni (cosiddetti Bisogni Educativi Speciali - BES), raccomandando e predisponendo un'elevata personalizzazione (Piano Individualizzato) in tutte le situazioni nelle quali l'allievo sperimenta significativi *impasse* nel suo percorso di apprendimento.

Se si riuscirà in questo intento si otterrà un ulteriore segno della vitalità educativa e della capacità innovativa del settore della Formazione Professionale in Italia.

Riferimenti bibliografici

- BROFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1979.
 BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.
 CALVANI, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2000.
 CAMAIONI L. - AURELI T. - PERUCCHINI P., *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Bologna, Il Mulino, 2004.
 CEDEFOP, *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference series, 2009, 72.
 FAVA VIZZIELLO G., *Psicopatologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 2003.
 FRANCHINI R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2007.
 IANES D., *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*, Erickson, Trento, 2004.
 IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, 2005.
 IANES D., *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.
 MONTESSORI M., *L'autoeducazione nella scuola elementare*, Roma, Loescher, 1916.
 OMS, *ICIDH, Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli svantaggi esistenziali*, Milano, Centro lombardo per l'educazione sanitaria, 1980.
 OMS, *ICF, Classificazione internazionale del funzionamento e delle disabilità*, Trento, Erickson, 2001.
 UNESCO, *International Standard Classification of Education (ISCED)*, 29° sessione, Parigi, 1997.

¹⁸ Cfr. BUBER M., *Il principio dialogico ed altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1993, p. 154: "Per poter favorire la realizzazione delle migliori possibilità dell'essere del proprio allievo, il maestro deve vedere in lui questa particolare persona, nella sua potenzialità e nella sua attualità; più esattamente, non deve conoscerlo come somma di qualità, desideri, inibizioni; deve diventare consapevole di lui come di una totalità e in questa totalità confermarlo".

Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano

GIUSEPPE TACCONI¹

Il presente contributo riporta alcuni elementi di riflessione sul rapporto tra formazione professionale e formazione complessiva della persona, ricavabili dal dibattito in corso negli USA – e in particolare dal lavoro di Nel Noddings, importante pedagogista americana –, che possono essere illuminanti anche per chi si occupa del sistema educativo e formativo nel nostro Paese.

Il sistema americano di istruzione e formazione tecnico-professionale è sicuramente diverso da quello italiano (cfr. Bailey, Berg, 2010). Lo scopo di questo contributo non è di offrirne una presentazione esaustiva, anche perché il forte decentramento, che assegna ampia autonomia legislativa ai singoli Stati dell'Unione, renderebbe l'impresa assai ardua. Basta ricordare qui che, negli Stati americani, la formazione professionale a livello secondario, si realizza prevalentemente nella forma di corsi o moduli professionalizzanti integrati nel curriculum dell'unica scuola superiore (la *High School*²) e non, come nel nostro Paese, in specifici indirizzi di studio professionalizzanti (la filiera dell'Istruzione Tecnica e Professionale) o in specifici percorsi di formazione professionale iniziale (l'Istruzione e Formazione Professionale regionale)³. Al di là delle forme e dei modelli organizzativi, possiamo

¹ Università degli Studi di Verona.

² La *High School* (successiva ai 5 anni di *Elementary School* e ai 3 anni di *Middle School*) corrisponde al nostro secondo ciclo, prevede 4 anni di studio e non 5, come in Italia, e conduce all'acquisizione di un diploma che può dare accesso ai corsi di studi post-secondari.

³ La formazione tecnico-professionale negli USA è articolata in due grandi filoni: la *Secondary Vocational Education*, indirizzata agli studenti della *High School*, e la *Post-Secondary Vocational Education*, indirizzata ai diplomati della *High School* e comprensiva dei percorsi universitari. I *College*, che sono parte del sistema universitario, rilasciano talora diplomi di certificazione professionale (*Certificate* e/o *Associate's Degree*) dopo lo svolgimento di percorsi generalmente biennali. In questo contributo l'attenzione sarà rivolta particolarmente al primo filone della formazione tecnico-professionale.

però rintracciare nel contesto americano la presenza di un acceso dibattito sul rapporto tra formazione generale o accademica e formazione tecnico-professionale (cfr. Kliebard H.M., 1999; Pautler A.J., 1999), non molto dissimile da quello in corso nel nostro paese (cfr. Tacconi 2006; 2008a). Storicamente, negli Stati Uniti, il modello prevalente è quello di una formazione generale che demanda alle imprese il ruolo di formare a specifiche abilità professionali, ma solo in un secondo tempo, una volta che sia stato concluso il percorso formativo generale. I programmi di formazione professionale sono pensati prevalentemente per studenti che, nel normale percorso scolastico, non riescono a conseguire risultati soddisfacenti. Negli ultimi anni, si assiste però, negli Stati Uniti come in altri Paesi, al tentativo di elevare il livello della formazione professionale, rendendo di fatto più fluidi i confini tra formazione generale e formazione professionale, così come tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita (cfr. Bosch, Charest, 2010, 4).

Una delle voci più interessanti nel dibattito americano è quella di Nel Noddings, importante studiosa, nota a livello internazionale per il suo impegno educativo e per le sue ricerche in filosofia dell'educazione, in particolare nel campo dell'educazione morale e dell'etica della cura⁴.

In una raccolta di saggi, apparsa qualche anno fa e non ancora disponibile in traduzione italiana (Noddings, 2006)⁵, questa studiosa affronta alcune questioni controverse che, a suo parere, rappresentano punti caldi nel dibattito che riguarda il sistema educativo americano e, in particolare, la possibilità di costruire curricula che incoraggino l'esercizio di un pensiero critico e riflessivo. Tra le questioni affrontate, una riguarda proprio il rapporto tra formazione professionale e formazione generale e la relazione tra l'occupazione lavorativa e il divenire persone e cittadini responsabili⁶.

Avvicinarci, almeno in parte, alle riflessioni di questa studiosa su educazione, formazione e lavoro – riflessioni acute e fondate su aggiornati riferimenti a numerose ricerche empiriche – può aiutarci a ricavare spunti di pensiero utili anche in riferimento al nostro sistema educativo e formativo.

Nel Noddings, in un paragrafo il cui titolo potrebbe forse essere adeguatamente tradotto in italiano in questo modo: "L'ipocrisia dello scolasticismo" (*The Hypocrisy of Schooling*, pp. 216 ss.), si chiede innanzitutto perché molti di coloro che si occupano di istruzione/educazione siano tendenzialmente contrari alla formazione professionale⁷ e riporta due principali ragioni: la prima è che molti

⁴ Della Noddings, in italiano è stato tradotto un libro sull'educazione alla felicità; cfr. Noddings, 2005.

⁵ Le citazioni tratte da questo libro e inserite in questo contributo sono state tradotte dall'autore dell'articolo, ndr.

⁶ Le altre questioni, riprese a vari livelli, riguardano nell'ordine: 1) la questione dell'apprendimento; 2) la psicologia della guerra; 3) la questione del mettere su casa; 4) la questione del rapporto con l'altro; 5) il tema della genitorialità; 6) il rapporto con gli animali e la natura in genere; 7) la pubblicità; 8) la questione di genere; 9) i temi connessi con la religione; 10) la questione della formazione degli insegnanti (cfr. Noddings, 2006).

⁷ Scegliamo di tradurre qui l'espressione "Vocational Education" con l'espressione italiana "Formazione professionale", perché, nell'economia del discorso, risulta utile enfatizzare la dialettica tra

semplicemente si rifiutano di considerare gli studi pratici come una forma di istruzione (*Education*). Secondo questa prospettiva, solo la scuola avrebbe le carte in regola per istruire/educare, mentre la formazione professionale potrebbe tutt'al più trovare spazio dopo un adeguato periodo di istruzione/educazione. La Noddings, affermando che sono ancora molti coloro che ricorrono a questo genere di argomentazione, osserva anche che essi ignorano completamente «...il fatto che un numero consistente di giovani semplicemente rifiuta ciò che con enfasi viene chiamato "Istruzione"...» (*Ibidem*, 217). La seconda ragione di una certa ostilità o sottovalutazione nei confronti della formazione professionale, strettamente legata alla prima, si esprime nel timore di un orientamento eccessivamente precoce dei giovani verso percorsi di formazione professionale che indirizzano ad un inserimento nel mondo del lavoro; secondo questa posizione, sarebbe antidemocratico guidare gli allievi ad uscire da un percorso scolastico di formazione generale che, con l'accesso ai percorsi accademici, potrebbe garantire un futuro brillante, per intraprendere percorsi professionalizzanti che conducono a traguardi meno gratificanti su un piano economico. Ora, secondo la Noddings, entrambe queste ragioni «(...) ignorano la possibilità che un'autentica educazione possa aver luogo anche all'interno di un percorso di formazione professionale» (*Ibidem*).

La Noddings osserva come il dibattito rimanga frequentemente alla superficie dei problemi, come pochi mettano in questione la presunta superiorità di un curriculum scolastico ed accademico puramente astratto e decontestualizzato⁸, o affrontino il tema di come i percorsi di formazione professionale possano essere progettati in modo tale da poter attribuire loro l'etichetta di "percorsi autenticamente educativi".

Ricollegandosi ad alcune intuizioni di Jane Addams⁹, che poneva la sua attenzione sulla crescita e il benessere del lavoratore piuttosto che sul successo dell'azienda, la Noddings suggerisce l'opportunità di approfondire lo studio della formazione professionale. Aveva ragione John Dewey ad obiettare nei confronti di quelle forme di istruzione scolastica¹⁰ che, marcando precocemente gli allievi di incapacità nello svolgimento di un percorso di istruzione generale, li orientassero direttamente a forme di addestramento lavorativo, come idraulici, meccanici o

Educazione/Istruzione, da una parte, e appunto "Formazione professionale" dall'altra. In altri passaggi di questo articolo, "Vocational Education" sarà tradotto, più adeguatamente, con l'espressione "Istruzione e formazione professionale", dato che il termine inglese "Education" rimanda specificamente ai percorsi di istruzione.

⁸ Riguardo a questo, la Noddings, nello stesso contributo, non esita ad osservare che «...il curriculum scolastico contemporaneo, in America, è obsoleto, praticamente inutilizzabile nella vita ordinaria» (*Ibidem*, 205). Negli Stati Uniti, il curriculum scolastico della *High School* è infatti fortemente orientato a preparare gli studenti ad accedere ai percorsi universitari e dunque prevalentemente centrato su quelle discipline che sono considerate maggiormente rilevanti per garantire tale accesso, soprattutto: inglese, matematica, scienze, studi sociali, e sui test costruiti per misurarne l'apprendimento.

⁹ Sociologa e pacifista statunitense, vissuta tra il 1860 e il 1935, dopo aver ricevuto nel 1931 il premio Nobel per la pace (cfr.: <http://www.url.it/donnestoria/testi/providenti/jaddams1.htm>).

¹⁰ Sul pensiero di John Dewey riguardo alla formazione professionale, cfr. Tacconi 2006, dove si ha modo di commentare alcune illuminanti pagine della sua importante opera, *Democracy and Education*, e di rilevare la sua visione di un curriculum strettamente legato ai problemi e alle esperienze di vita degli allievi, comprese le esperienze lavorative.

quant'altro. È corretto riconoscere che esiste, nella nostra società, una gerarchia di occupazioni, per quanto discutibile, in ordine alla redditività o al prestigio sociale, ma a chi contesta la formazione professionale, perché precluderebbe l'accesso a quelle professioni che sarebbero maggiormente riconosciute su un piano economico, sfugge il fatto di rimanere prigionieri della loro stessa argomentazione: la formazione non è o non dovrebbe essere orientata solo a risultati di tipo economico.

La gerarchia tra le occupazioni non va negata ma interrogata («Perché, per esempio, pensiamo che sia meglio essere un avvocato piuttosto che un insegnante? O che sia meglio essere un insegnante piuttosto che, diciamo, un muratore?», *ibid.*, p. 200) e tale interrogazione potrebbe indurre ad un reale apprezzamento delle diverse professioni e dell'interdipendenza economica e sociale esistente tra i vari tipi di occupazione. Inoltre, la conoscenza, le abilità e gli atteggiamenti che contribuiscono al concreto divenire persone, sempre secondo la Noddings, devono poter essere integrate anche in percorsi di istruzione e formazione di carattere tecnico e professionale (cfr. *ibid.*, p. 217). Non è insomma necessario compiere un percorso di studi classici per imparare ad essere persone che si muovono adeguatamente nella società (su questo, cfr. anche Jarvis 2009) e non è nemmeno vero che i lavori dei prossimi decenni richiederanno per forza un diploma universitario.

Il compito principale di tutte le istituzioni educative è, per la Noddings, quello di educare i giovani ad essere in grado di pensare criticamente. Ora, anche i percorsi di formazione professionale sono chiamati ad operare in questo senso e ad aiutare i futuri meccanici, idraulici, elettricisti, muratori... a riflettere criticamente sulla propria esperienza, sulla propria vita e sul contesto naturale, sociale e culturale, locale e globale, in cui sono inseriti. È difficile raggiungere questo risultato «(...) forzando i futuri lavoratori a frequentare percorsi scolastici tradizionali, dove costantemente viene rimandato loro il messaggio di "non essere portati per"(...)» (Nodding 2006, 219), tanto più che i percorsi tradizionali, organizzati secondo compartimentazioni disciplinari rigide e separate, non riescono a realizzare il compito di educare a diventare "pensatori critici" nemmeno nei confronti di molti di quegli studenti che sono considerati "adatti" per tali percorsi (cfr. *idem*). Certamente, non è facendo sentire inferiori una buona fetta di allievi, per 12 o 13 importanti anni della loro vita, che si può sperare di ottenere una partecipazione attiva e non subita ai percorsi educativi e formativi. La promozione del successo formativo è cruciale: «Se gli studenti falliscono ripetutamente in determinate discipline scolastiche, essi rischiano non solo di allontanarsi dalla scuola ma di sviluppare anche un'avversione nei confronti di tutto ciò che successivamente possa assomigliare ad un percorso di formazione o di riqualificazione [...]. Dopo dieci o dodici anni di fallimenti, perché dovrebbero ritenere di poter avere successo in un percorso formativo di qualunque genere?» (*Ibidem*, 203). Questo non deve indurre a pensare che si debba "regalare" la riuscita. Il successo, per essere davvero tale, va guadagnato e richiede l'esercizio di un impegno personale. La nostra autrice ci invita però a riflettere attentamente sugli effetti che può avere un'esperienza sistematica di insuccesso e a pensare, come educatori, alla seguente que-

stione: «Come posso aiutare questo studente a fare un'esperienza di successo? Che cosa può rappresentare per lui un successo formativo? Sicuramente non deve per forza trattarsi della riuscita in un test standardizzato. Come nella vita adulta il successo assume forme diverse, così dovrebbe essere possibile anche nella scuola fare esperienze di successo in più di un unico modo» (*Ibidem*)¹¹.

La questione centrale diventa allora quella di come riprogettare tutti i percorsi – quelli di formazione generale come quelli di formazione professionale – in modo tale che meritino di essere chiamati “educativi”. Per la Noddings, si tratta essenzialmente di riprogettare i curricula attorno a problemi umani rilevanti per la vita, così che, ad esempio, un sapere disciplinare come la matematica (ma il discorso vale per qualsiasi altra disciplina) possa essere insegnato «(...) in un modo tale da includere storia, biologia, letteratura, religione, psicologia, politica, etica ed estetica» (*ibid.*, p. 221) e da innescare o facilitare l'esercizio della riflessione e del pensiero critico¹².

La Noddings affronta poi un'altra importante questione: il fatto che molti, richiamandosi al principio democratico, sostengono che tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa educazione (cfr. Adler, 1982). La Noddings non contesta la nobile intenzione dichiarata di offrire a tutti un'educazione di qualità¹³, ma si chiede: «(...) un'educazione di alta qualità per tutti comporta necessariamente la stessa educazione per tutti?» (Noddings, 2006, 222). Rispondendo al motto secondo cui “la migliore educazione per i migliori” sarebbe “la migliore educazione per tutti”, la Noddings si chiede chi debbano essere questi “migliori” che dovrebbero definire gli standard per tutti: gli allievi maggiormente privilegiati per contesto socio-economico di provenienza? I più dotati per gli studi di tipo accade-

¹¹ Sul successo formativo, la Federazione CNOS-FAP di Roma ha appena avviato un singolare progetto di ricerca che, andando a raccogliere e ad esplorare concrete storie di successo formativo narrate da un consistente gruppo di ex-allievi dei CFP salesiani italiani, dovrebbe contribuire ad illuminare meglio la pluralità di modi attraverso cui questo può essere realizzato (su questa ricerca, condotta da Gustavo Mejia Gomez e dal sottoscritto, torneremo nei prossimi numeri della rivista).

¹² In tutto il libro sono seminati numerosi esempi di temi-problemi che potrebbero essere fatti oggetto di riflessione nei percorsi formativi e che richiedono l'esercizio di un pensiero critico. Sul tema del “lavoro e delle sue varie forme”, ad esempio, come oggetto culturale che può stimolare pensiero critico, cfr. Noddings, 2006, pp. 85-87. Sono inoltre interessanti gli esempi di domande che, secondo la Noddings, gli allievi di un percorso formativo dovrebbero essere stimolati a porsi riguardo al lavoro: «Tendo a separare nettamente lavoro e divertimento? I miei sogni ad occhi aperti offrono un contributo a pensare il lavoro e il divertimento o addirittura ad unire i due? Desidero un lavoro che finisca regolarmente, ogni giorno, alle 5 del pomeriggio? Sono disposto a vivere tutto il giorno e tutti i giorni con la mente occupata da pensieri riguardanti il lavoro? Quali sono le mie priorità: l'ubicazione del posto di lavoro, il guadagno, l'autonomia, un basso livello di stress, il fatto di lavorare con le persone, il fatto di lavorare con cose? [...] Avverto il bisogno di sentire che ciò che faccio contribuisce al bene pubblico? [...] In quale tipo di compiti mi trovo ad essere particolarmente distratto? Che tipo di compiti mi fa desiderare di essere occupato con qualcosa d'altro? Quand'è che sono completamente e felicemente occupato? È il fatto che si tratti di occupazioni pagate ciò che può darmi questo tipo di soddisfazione? Quali di queste occupazioni mi attirano e quali offrono concrete possibilità?...» (*Ibidem*, 206-207). Ogni percorso autenticamente educativo, alla fine, risulta essere un percorso di auto-comprensione.

¹³ Pensiamo al *No Child Left Behind Act* del Congresso Americano, approvato nel 2001 e trasformato in legge l'8 gennaio del 2002.

mico? Secondo la Noddings, sarebbe di gran lunga più democratico un sistema che garantisca possibilità di scelta tra curricula e percorsi educativi differenti, di uguale dignità e qualità, e che orientasse gli allievi a coltivare interessi personali, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Per diventare cittadini capaci di pensare non è necessario studiare tutti le stesse cose, che si tratti dell'algebra avanzata o del codice dei grandi autori considerati "classici" in una data cultura. Piuttosto, una volta che siano stati riconosciuti, rispettati e promossi gli interessi e le preferenze di ciascuno, è maggiormente probabile che uno studente senta nascere dentro di sé il desiderio di conoscere come le discipline possono aiutare a pensare quei problemi che toccano la sua vita e magari di contribuire egli stesso allo sviluppo di tale pensiero. Tutti i talenti e gli interessi, così come tutte le oneste occupazioni, dovrebbero essere rispettate e incoraggiate (cfr. *Ibidem*, 290). L'importante è che ciascuno possa essere accompagnato a rispondere alla domanda: «Che tipo di lavoro può contribuire al mio pieno sviluppo come persona?» (*ibid.*, p. 223) ed essere sostenuto ed incoraggiato nel perseguire le proprie aspettative.

L'orientamento è un'impresa collettiva, che richiede ai docenti di riconoscere gli interessi e i desideri dei propri allievi ma anche di sostenere concretamente e di incoraggiare delicatamente il loro percorso, in modo tale che le scelte che essi stanno prendendo in considerazione si trasformino in reali possibilità.

Cosa possono dire queste riflessioni a chi, come noi, opera nel contesto italiano? Molti dei punti indicati dalla Noddings come nodi cruciali del dibattito americano sono tali anche nel nostro contesto. Qui di seguito cercherò in particolare di indicare quegli interrogativi che, sulla scorta delle suggestioni che abbiamo ricavato dalla Noddings, mi sembra possano aiutarci a pensare criticamente anche sul nostro sistema di istruzione e formazione.

Le riflessioni dell'autrice americana ci aiutano innanzitutto ad interrogarci sugli effetti possibili di una scarsamente riflettuta spinta verso la standardizzazione, forte anche nel nostro paese, che rischia di indurre una omologazione dei percorsi di istruzione e formazione e la necessità per tutti di seguire un unico curriculum e di essere misurati sui medesimi standard. Non si vuole negare l'importanza di individuare un nucleo di conoscenze e abilità che tutti gli allievi dovrebbero essere aiutati a sviluppare, ma questo non deve portare a sacrificare l'esigenza di dare spazio anche agli interessi e ai talenti personali e dunque di organizzare l'offerta formativa in modo tale da offrire anche percorsi diversi a persone diverse. Se tutta l'attenzione viene rivolta al raggiungimento di standard predefiniti, buona parte dell'apprendimento che non rientra in tali standard rischia di sparire, rimanendo socialmente invisibile ed individualmente inconsapevole¹⁴.

Il contributo della Noddings ci stimola dunque a mettere in discussione quegli orientamenti, presenti anche nel nostro paese, che appellandosi al principio di democraticità intenderebbero incanalare tutti i giovani verso percorsi di carattere scolastico, con la pesante conseguenza che in questi giovani si va interiorizzando

¹⁴ Il sospetto, ad esempio, che gli allievi dei CFP sappiano più di quello che i test di apprendimento riescono normalmente a misurare, ma che questo loro sapere rimanga per lo più non riconosciuto, viene avanzato in Tacconi, 2007, pp. 20-21.

la consapevolezza di essere “inadatti”¹⁵. È proprio vero che solo la scolarizzazione costituisce la condizione necessaria e sufficiente per assicurare agli allievi quel corredo di competenze fondamentali di cui hanno bisogno per stare al mondo come cittadini consapevoli e responsabili? O, dato che spesso anche la scuola e l’università falliscono in questo, non vale la pena di potenziare anche altri percorsi, non strettamente scolastici o accademici (almeno non nel senso tradizionale che viene attribuito a questi termini), eppure inclusi all’interno di un unico sistema educativo e formativo, costruito nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto il corso della vita?

Un’altra domanda che, sulla scorta della riflessione della Noddings potremmo porci è la seguente: è necessariamente vero che, come si tende a pensare, i percorsi di formazione professionale non possono che essere percorsi “ridotti” e “riduttivi”, rivolti a facilitare una rapida integrazione nel mercato del lavoro, secondo una logica utilitaristica, e non percorsi che consentono di acquisire un repertorio differenziato di competenze e contribuiscono al pieno sviluppo degli allievi come persone e come cittadini? La sfida, per chi si occupa di formazione professionale a livello secondario, ci suggerisce la Nodding, è quella di considerare il lavoro come uno di quei rilevanti problemi generativi per affrontare i quali diventa importante attingere ai saperi delle varie discipline e in genere attivare molteplici prospettive. In ogni pratica lavorativa sono infatti implicati saperi tecnici e scientifici, ma anche prospettive etiche, politiche, estetiche... (cfr. Tacconi 2010).

Le esperienze migliori nei percorsi triennali di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), attivati negli ultimi dieci anni in diverse Regioni italiane¹⁶, ci testimoniano che, nonostante i tanti vincoli ai quali abbiamo sopra accennato, attorno ai problemi posti dalle pratiche lavorative – e non solo –, diventa davvero possibile organizzare il curriculum di una formazione professionale che si sappia impegnata non solo ad introdurre nel mercato del lavoro ma anche – anzi, soprattutto – a liberare negli allievi energie di pensiero creativo, guidandoli al raggiungimento di significativi traguardi di maturazione personale e di cittadinanza. In questo senso, la lezione che ci viene da queste esperienze formative potrebbe rappresentare,

¹⁵ Il problema non è solo quello del vissuto individuale di chi fa esperienza di insuccesso all’interno del canale scolastico e poi “finisce” al CFP, ma anche quello più ampio, relativo al perpetuarsi di questa sensazione di inadeguatezza in chi ha la possibilità di seguire un percorso di IeFP. A livello sociale e culturale rimane infatti l’impressione diffusa che quelli di IeFP – ma in parte anche quelli di istruzione tecnico-professionale – non siano semplicemente percorsi differenti ma equivalenti a quelli di formazione generale, ma percorsi deficitari, marginali, destinati a raccogliere gli “scarti” del sistema formativo. Questa convinzione diffusa costituisce una forte ipoteca su chi frequenta i percorsi regionali di IeFP e spesso confronta i formatori con il difficilissimo compito di rimotivare allievi che hanno ormai interiorizzato l’idea di non essere in grado di apprendere (sugli effetti di questo vissuto e su alcune strategie per contrastarli, cfr. Tacconi, 2008b).

¹⁶ La Federazione CNOS-FAP ha affidato al Centro CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Verona una ricerca dal titolo “La didattica dell’italiano e della matematica nell’IeFP”, per analizzare le pratiche didattiche in alcuni percorsi disciplinari; in un periodo che va dal 2008 al 2009, la ricerca ha coinvolto circa 80 formatori/trici di diversi CFP salesiani in varie Regioni italiane, consentendo di intravedere i lineamenti di una modalità di organizzare il curriculum significativamente differente da quella prevalente nei contesti scolastici (cfr. Tacconi, 2009). Anche di questa esperienza di ricerca daremo conto nei prossimi numeri della rivista.

anche per gli altri percorsi del secondo ciclo recentemente riformato, uno stimolo a ripensare il curriculum secondo modalità maggiormente centrate su problemi vitali e significativi e pertanto capaci di far superare i rigidi steccati disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- ADLER M., *The Paideia Proposal*, New York, MacMillan, 1982.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in BOSCH G., CHAREST J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, 271-294.
- BOSCH G. - CHAREST J., *Vocational Training: International Perspectives*, in BOSCH G. - CHAREST J., ed., *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 1-26.
- JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, New York, Routledge, 2009.
- KLIEBARD H.M., *Schooled To Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999.
- NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.
- NODDINGS N., *Critical lessons. What Our Schools Should Teach*, Cambridge University Press, New York, 2006.
- PAUTLER A. J. (Ed.), *Workforce Education: Issues for the New Century*, Prakken Publications, MI Ann Arbor, 1999.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (Ed.), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 7-85.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in GIRELLI C. (a cura di), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Gardolo (TN), Erickson, 2008a, pp. 191-205.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!". Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, pp. 167-189.
- TACCONI G., *Didattica dell'italiano e della matematica nell'IeFP. Report provvisorio*, Roma, CNOS-FAP, (paper), 2009.
- TACCONI G., *From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training*, in: MALIZIA G. - NANNI C. - XIAOZHOU X. (Ed.), *From Training to Education: New Pedagogical Models in dialogue*, Acts of the China-Italy Symposium «Technical Education and Vocational Training in China and in Italy with regard to Professional Competence, Human and Social Development», 22nd-23rd-24th May 2009, Salesian University, Rome - Italy, Zhejiang University Press, Hangzhou (in stampa).

Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano

GIUSEPPE TACCONI¹

Il presente contributo riporta alcuni elementi di riflessione sul rapporto tra formazione professionale e formazione complessiva della persona, ricavabili dal dibattito in corso negli USA – e in particolare dal lavoro di Nel Noddings, importante pedagogista americana –, che possono essere illuminanti anche per chi si occupa del sistema educativo e formativo nel nostro Paese.

Il sistema americano di istruzione e formazione tecnico-professionale è sicuramente diverso da quello italiano (cfr. Bailey, Berg, 2010). Lo scopo di questo contributo non è di offrirne una presentazione esaustiva, anche perché il forte decentramento, che assegna ampia autonomia legislativa ai singoli Stati dell'Unione, renderebbe l'impresa assai ardua. Basta ricordare qui che, negli Stati americani, la formazione professionale a livello secondario, si realizza prevalentemente nella forma di corsi o moduli professionalizzanti integrati nel curriculum dell'unica scuola superiore (la *High School*²) e non, come nel nostro Paese, in specifici indirizzi di studio professionalizzanti (la filiera dell'Istruzione Tecnica e Professionale) o in specifici percorsi di formazione professionale iniziale (l'Istruzione e Formazione Professionale regionale)³. Al di là delle forme e dei modelli organizzativi, possiamo

¹ Università degli Studi di Verona.

² La *High School* (successiva ai 5 anni di *Elementary School* e ai 3 anni di *Middle School*) corrisponde al nostro secondo ciclo, prevede 4 anni di studio e non 5, come in Italia, e conduce all'acquisizione di un diploma che può dare accesso ai corsi di studi post-secondari.

³ La formazione tecnico-professionale negli USA è articolata in due grandi filoni: la *Secondary Vocational Education*, indirizzata agli studenti della *High School*, e la *Post-Secondary Vocational Education*, indirizzata ai diplomati della *High School* e comprensiva dei percorsi universitari. I *College*, che sono parte del sistema universitario, rilasciano talora diplomi di certificazione professionale (*Certificate* e/o *Associate's Degree*) dopo lo svolgimento di percorsi generalmente biennali. In questo contributo l'attenzione sarà rivolta particolarmente al primo filone della formazione tecnico-professionale.

però rintracciare nel contesto americano la presenza di un acceso dibattito sul rapporto tra formazione generale o accademica e formazione tecnico-professionale (cfr. Kliebard H.M., 1999; Pautler A.J., 1999), non molto dissimile da quello in corso nel nostro paese (cfr. Tacconi 2006; 2008a). Storicamente, negli Stati Uniti, il modello prevalente è quello di una formazione generale che demanda alle imprese il ruolo di formare a specifiche abilità professionali, ma solo in un secondo tempo, una volta che sia stato concluso il percorso formativo generale. I programmi di formazione professionale sono pensati prevalentemente per studenti che, nel normale percorso scolastico, non riescono a conseguire risultati soddisfacenti. Negli ultimi anni, si assiste però, negli Stati Uniti come in altri Paesi, al tentativo di elevare il livello della formazione professionale, rendendo di fatto più fluidi i confini tra formazione generale e formazione professionale, così come tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita (cfr. Bosch, Charest, 2010, 4).

Una delle voci più interessanti nel dibattito americano è quella di Nel Noddings, importante studiosa, nota a livello internazionale per il suo impegno educativo e per le sue ricerche in filosofia dell'educazione, in particolare nel campo dell'educazione morale e dell'etica della cura⁴.

In una raccolta di saggi, apparsa qualche anno fa e non ancora disponibile in traduzione italiana (Noddings, 2006)⁵, questa studiosa affronta alcune questioni controverse che, a suo parere, rappresentano punti caldi nel dibattito che riguarda il sistema educativo americano e, in particolare, la possibilità di costruire curricula che incoraggino l'esercizio di un pensiero critico e riflessivo. Tra le questioni affrontate, una riguarda proprio il rapporto tra formazione professionale e formazione generale e la relazione tra l'occupazione lavorativa e il divenire persone e cittadini responsabili⁶.

Avvicinarci, almeno in parte, alle riflessioni di questa studiosa su educazione, formazione e lavoro – riflessioni acute e fondate su aggiornati riferimenti a numerose ricerche empiriche – può aiutarci a ricavare spunti di pensiero utili anche in riferimento al nostro sistema educativo e formativo.

Nel Noddings, in un paragrafo il cui titolo potrebbe forse essere adeguatamente tradotto in italiano in questo modo: "L'ipocrisia dello scolasticismo" (*The Hypocrisy of Schooling*, pp. 216 ss.), si chiede innanzitutto perché molti di coloro che si occupano di istruzione/educazione siano tendenzialmente contrari alla formazione professionale⁷ e riporta due principali ragioni: la prima è che molti

⁴ Della Noddings, in italiano è stato tradotto un libro sull'educazione alla felicità; cfr. Noddings, 2005.

⁵ Le citazioni tratte da questo libro e inserite in questo contributo sono state tradotte dall'autore dell'articolo, ndr.

⁶ Le altre questioni, riprese a vari livelli, riguardano nell'ordine: 1) la questione dell'apprendimento; 2) la psicologia della guerra; 3) la questione del mettere su casa; 4) la questione del rapporto con l'altro; 5) il tema della genitorialità; 6) il rapporto con gli animali e la natura in genere; 7) la pubblicità; 8) la questione di genere; 9) i temi connessi con la religione; 10) la questione della formazione degli insegnanti (cfr. Noddings, 2006).

⁷ Scegliamo di tradurre qui l'espressione "Vocational Education" con l'espressione italiana "Formazione professionale", perché, nell'economia del discorso, risulta utile enfatizzare la dialettica tra

semplicemente si rifiutano di considerare gli studi pratici come una forma di istruzione (*Education*). Secondo questa prospettiva, solo la scuola avrebbe le carte in regola per istruire/educare, mentre la formazione professionale potrebbe tutt'al più trovare spazio dopo un adeguato periodo di istruzione/educazione. La Noddings, affermando che sono ancora molti coloro che ricorrono a questo genere di argomentazione, osserva anche che essi ignorano completamente «...il fatto che un numero consistente di giovani semplicemente rifiuta ciò che con enfasi viene chiamato "Istruzione"...» (*Ibidem*, 217). La seconda ragione di una certa ostilità o sottovalutazione nei confronti della formazione professionale, strettamente legata alla prima, si esprime nel timore di un orientamento eccessivamente precoce dei giovani verso percorsi di formazione professionale che indirizzano ad un inserimento nel mondo del lavoro; secondo questa posizione, sarebbe antidemocratico guidare gli allievi ad uscire da un percorso scolastico di formazione generale che, con l'accesso ai percorsi accademici, potrebbe garantire un futuro brillante, per intraprendere percorsi professionalizzanti che conducono a traguardi meno gratificanti su un piano economico. Ora, secondo la Noddings, entrambe queste ragioni «(...) ignorano la possibilità che un'autentica educazione possa aver luogo anche all'interno di un percorso di formazione professionale» (*Ibidem*).

La Noddings osserva come il dibattito rimanga frequentemente alla superficie dei problemi, come pochi mettano in questione la presunta superiorità di un curriculum scolastico ed accademico puramente astratto e decontestualizzato⁸, o affrontino il tema di come i percorsi di formazione professionale possano essere progettati in modo tale da poter attribuire loro l'etichetta di "percorsi autenticamente educativi".

Ricollegandosi ad alcune intuizioni di Jane Addams⁹, che poneva la sua attenzione sulla crescita e il benessere del lavoratore piuttosto che sul successo dell'azienda, la Noddings suggerisce l'opportunità di approfondire lo studio della formazione professionale. Aveva ragione John Dewey ad obiettare nei confronti di quelle forme di istruzione scolastica¹⁰ che, marcando precocemente gli allievi di incapacità nello svolgimento di un percorso di istruzione generale, li orientassero direttamente a forme di addestramento lavorativo, come idraulici, meccanici o

Educazione/Istruzione, da una parte, e appunto "Formazione professionale" dall'altra. In altri passaggi di questo articolo, "Vocational Education" sarà tradotto, più adeguatamente, con l'espressione "Istruzione e formazione professionale", dato che il termine inglese "Education" rimanda specificamente ai percorsi di istruzione.

⁸ Riguardo a questo, la Noddings, nello stesso contributo, non esita ad osservare che «...il curriculum scolastico contemporaneo, in America, è obsoleto, praticamente inutilizzabile nella vita ordinaria» (*Ibidem*, 205). Negli Stati Uniti, il curriculum scolastico della *High School* è infatti fortemente orientato a preparare gli studenti ad accedere ai percorsi universitari e dunque prevalentemente centrato su quelle discipline che sono considerate maggiormente rilevanti per garantire tale accesso, soprattutto: inglese, matematica, scienze, studi sociali, e sui test costruiti per misurarne l'apprendimento.

⁹ Sociologa e pacifista statunitense, vissuta tra il 1860 e il 1935, dopo aver ricevuto nel 1931 il premio Nobel per la pace (cfr.: <http://www.url.it/donnestoria/testi/providenti/jaddams1.htm>).

¹⁰ Sul pensiero di John Dewey riguardo alla formazione professionale, cfr. Tacconi 2006, dove si ha modo di commentare alcune illuminanti pagine della sua importante opera, *Democracy and Education*, e di rilevare la sua visione di un curriculum strettamente legato ai problemi e alle esperienze di vita degli allievi, comprese le esperienze lavorative.

quant'altro. È corretto riconoscere che esiste, nella nostra società, una gerarchia di occupazioni, per quanto discutibile, in ordine alla redditività o al prestigio sociale, ma a chi contesta la formazione professionale, perché precluderebbe l'accesso a quelle professioni che sarebbero maggiormente riconosciute su un piano economico, sfugge il fatto di rimanere prigionieri della loro stessa argomentazione: la formazione non è o non dovrebbe essere orientata solo a risultati di tipo economico.

La gerarchia tra le occupazioni non va negata ma interrogata («Perché, per esempio, pensiamo che sia meglio essere un avvocato piuttosto che un insegnante? O che sia meglio essere un insegnante piuttosto che, diciamo, un muratore?», *ibid.*, p. 200) e tale interrogazione potrebbe indurre ad un reale apprezzamento delle diverse professioni e dell'interdipendenza economica e sociale esistente tra i vari tipi di occupazione. Inoltre, la conoscenza, le abilità e gli atteggiamenti che contribuiscono al concreto divenire persone, sempre secondo la Noddings, devono poter essere integrate anche in percorsi di istruzione e formazione di carattere tecnico e professionale (cfr. *ibid.*, p. 217). Non è insomma necessario compiere un percorso di studi classici per imparare ad essere persone che si muovono adeguatamente nella società (su questo, cfr. anche Jarvis 2009) e non è nemmeno vero che i lavori dei prossimi decenni richiederanno per forza un diploma universitario.

Il compito principale di tutte le istituzioni educative è, per la Noddings, quello di educare i giovani ad essere in grado di pensare criticamente. Ora, anche i percorsi di formazione professionale sono chiamati ad operare in questo senso e ad aiutare i futuri meccanici, idraulici, elettricisti, muratori... a riflettere criticamente sulla propria esperienza, sulla propria vita e sul contesto naturale, sociale e culturale, locale e globale, in cui sono inseriti. È difficile raggiungere questo risultato «(...) forzando i futuri lavoratori a frequentare percorsi scolastici tradizionali, dove costantemente viene rimandato loro il messaggio di "non essere portati per"(...)» (Nodding 2006, 219), tanto più che i percorsi tradizionali, organizzati secondo compartimentazioni disciplinari rigide e separate, non riescono a realizzare il compito di educare a diventare "pensatori critici" nemmeno nei confronti di molti di quegli studenti che sono considerati "adatti" per tali percorsi (cfr. *idem*). Certamente, non è facendo sentire inferiori una buona fetta di allievi, per 12 o 13 importanti anni della loro vita, che si può sperare di ottenere una partecipazione attiva e non subita ai percorsi educativi e formativi. La promozione del successo formativo è cruciale: «Se gli studenti falliscono ripetutamente in determinate discipline scolastiche, essi rischiano non solo di allontanarsi dalla scuola ma di sviluppare anche un'avversione nei confronti di tutto ciò che successivamente possa assomigliare ad un percorso di formazione o di riqualificazione [...]. Dopo dieci o dodici anni di fallimenti, perché dovrebbero ritenere di poter avere successo in un percorso formativo di qualunque genere?» (*Ibidem*, 203). Questo non deve indurre a pensare che si debba "regalare" la riuscita. Il successo, per essere davvero tale, va guadagnato e richiede l'esercizio di un impegno personale. La nostra autrice ci invita però a riflettere attentamente sugli effetti che può avere un'esperienza sistematica di insuccesso e a pensare, come educatori, alla seguente que-

stione: «Come posso aiutare questo studente a fare un'esperienza di successo? Che cosa può rappresentare per lui un successo formativo? Sicuramente non deve per forza trattarsi della riuscita in un test standardizzato. Come nella vita adulta il successo assume forme diverse, così dovrebbe essere possibile anche nella scuola fare esperienze di successo in più di un unico modo» (*Ibidem*)¹¹.

La questione centrale diventa allora quella di come riprogettare tutti i percorsi – quelli di formazione generale come quelli di formazione professionale – in modo tale che meritino di essere chiamati “educativi”. Per la Noddings, si tratta essenzialmente di riprogettare i curricula attorno a problemi umani rilevanti per la vita, così che, ad esempio, un sapere disciplinare come la matematica (ma il discorso vale per qualsiasi altra disciplina) possa essere insegnato «(...) in un modo tale da includere storia, biologia, letteratura, religione, psicologia, politica, etica ed estetica» (*ibid.*, p. 221) e da innescare o facilitare l'esercizio della riflessione e del pensiero critico¹².

La Noddings affronta poi un'altra importante questione: il fatto che molti, richiamandosi al principio democratico, sostengono che tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa educazione (cfr. Adler, 1982). La Noddings non contesta la nobile intenzione dichiarata di offrire a tutti un'educazione di qualità¹³, ma si chiede: «(...) un'educazione di alta qualità per tutti comporta necessariamente la stessa educazione per tutti?» (Noddings, 2006, 222). Rispondendo al motto secondo cui “la migliore educazione per i migliori” sarebbe “la migliore educazione per tutti”, la Noddings si chiede chi debbano essere questi “migliori” che dovrebbero definire gli standard per tutti: gli allievi maggiormente privilegiati per contesto socio-economico di provenienza? I più dotati per gli studi di tipo accade-

¹¹ Sul successo formativo, la Federazione CNOS-FAP di Roma ha appena avviato un singolare progetto di ricerca che, andando a raccogliere e ad esplorare concrete storie di successo formativo narrate da un consistente gruppo di ex-allievi dei CFP salesiani italiani, dovrebbe contribuire ad illuminare meglio la pluralità di modi attraverso cui questo può essere realizzato (su questa ricerca, condotta da Gustavo Mejia Gomez e dal sottoscritto, torneremo nei prossimi numeri della rivista).

¹² In tutto il libro sono seminati numerosi esempi di temi-problemi che potrebbero essere fatti oggetto di riflessione nei percorsi formativi e che richiedono l'esercizio di un pensiero critico. Sul tema del “lavoro e delle sue varie forme”, ad esempio, come oggetto culturale che può stimolare pensiero critico, cfr. Noddings, 2006, pp. 85-87. Sono inoltre interessanti gli esempi di domande che, secondo la Noddings, gli allievi di un percorso formativo dovrebbero essere stimolati a porsi riguardo al lavoro: «Tendo a separare nettamente lavoro e divertimento? I miei sogni ad occhi aperti offrono un contributo a pensare il lavoro e il divertimento o addirittura ad unire i due? Desidero un lavoro che finisca regolarmente, ogni giorno, alle 5 del pomeriggio? Sono disposto a vivere tutto il giorno e tutti i giorni con la mente occupata da pensieri riguardanti il lavoro? Quali sono le mie priorità: l'ubicazione del posto di lavoro, il guadagno, l'autonomia, un basso livello di stress, il fatto di lavorare con le persone, il fatto di lavorare con cose? [...] Avverto il bisogno di sentire che ciò che faccio contribuisce al bene pubblico? [...] In quale tipo di compiti mi trovo ad essere particolarmente distratto? Che tipo di compiti mi fa desiderare di essere occupato con qualcosa d'altro? Quand'è che sono completamente e felicemente occupato? È il fatto che si tratti di occupazioni pagate ciò che può darmi questo tipo di soddisfazione? Quali di queste occupazioni mi attirano e quali offrono concrete possibilità?...» (*Ibidem*, 206-207). Ogni percorso autenticamente educativo, alla fine, risulta essere un percorso di auto-comprensione.

¹³ Pensiamo al *No Child Left Behind Act* del Congresso Americano, approvato nel 2001 e trasformato in legge l'8 gennaio del 2002.

mico? Secondo la Noddings, sarebbe di gran lunga più democratico un sistema che garantisca possibilità di scelta tra curricula e percorsi educativi differenti, di uguale dignità e qualità, e che orientasse gli allievi a coltivare interessi personali, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Per diventare cittadini capaci di pensare non è necessario studiare tutti le stesse cose, che si tratti dell'algebra avanzata o del codice dei grandi autori considerati "classici" in una data cultura. Piuttosto, una volta che siano stati riconosciuti, rispettati e promossi gli interessi e le preferenze di ciascuno, è maggiormente probabile che uno studente senta nascere dentro di sé il desiderio di conoscere come le discipline possono aiutare a pensare quei problemi che toccano la sua vita e magari di contribuire egli stesso allo sviluppo di tale pensiero. Tutti i talenti e gli interessi, così come tutte le oneste occupazioni, dovrebbero essere rispettate e incoraggiate (cfr. *Ibidem*, 290). L'importante è che ciascuno possa essere accompagnato a rispondere alla domanda: «Che tipo di lavoro può contribuire al mio pieno sviluppo come persona?» (*ibid.*, p. 223) ed essere sostenuto ed incoraggiato nel perseguire le proprie aspettative.

L'orientamento è un'impresa collettiva, che richiede ai docenti di riconoscere gli interessi e i desideri dei propri allievi ma anche di sostenere concretamente e di incoraggiare delicatamente il loro percorso, in modo tale che le scelte che essi stanno prendendo in considerazione si trasformino in reali possibilità.

Cosa possono dire queste riflessioni a chi, come noi, opera nel contesto italiano? Molti dei punti indicati dalla Noddings come nodi cruciali del dibattito americano sono tali anche nel nostro contesto. Qui di seguito cercherò in particolare di indicare quegli interrogativi che, sulla scorta delle suggestioni che abbiamo ricavato dalla Noddings, mi sembra possano aiutarci a pensare criticamente anche sul nostro sistema di istruzione e formazione.

Le riflessioni dell'autrice americana ci aiutano innanzitutto ad interrogarci sugli effetti possibili di una scarsamente riflettuta spinta verso la standardizzazione, forte anche nel nostro paese, che rischia di indurre una omologazione dei percorsi di istruzione e formazione e la necessità per tutti di seguire un unico curriculum e di essere misurati sui medesimi standard. Non si vuole negare l'importanza di individuare un nucleo di conoscenze e abilità che tutti gli allievi dovrebbero essere aiutati a sviluppare, ma questo non deve portare a sacrificare l'esigenza di dare spazio anche agli interessi e ai talenti personali e dunque di organizzare l'offerta formativa in modo tale da offrire anche percorsi diversi a persone diverse. Se tutta l'attenzione viene rivolta al raggiungimento di standard predefiniti, buona parte dell'apprendimento che non rientra in tali standard rischia di sparire, rimanendo socialmente invisibile ed individualmente inconsapevole¹⁴.

Il contributo della Noddings ci stimola dunque a mettere in discussione quegli orientamenti, presenti anche nel nostro paese, che appellandosi al principio di democraticità intenderebbero incanalare tutti i giovani verso percorsi di carattere scolastico, con la pesante conseguenza che in questi giovani si va interiorizzando

¹⁴ Il sospetto, ad esempio, che gli allievi dei CFP sappiano più di quello che i test di apprendimento riescono normalmente a misurare, ma che questo loro sapere rimanga per lo più non riconosciuto, viene avanzato in Tacconi, 2007, pp. 20-21.

la consapevolezza di essere “inadatti”¹⁵. È proprio vero che solo la scolarizzazione costituisce la condizione necessaria e sufficiente per assicurare agli allievi quel corredo di competenze fondamentali di cui hanno bisogno per stare al mondo come cittadini consapevoli e responsabili? O, dato che spesso anche la scuola e l’università falliscono in questo, non vale la pena di potenziare anche altri percorsi, non strettamente scolastici o accademici (almeno non nel senso tradizionale che viene attribuito a questi termini), eppure inclusi all’interno di un unico sistema educativo e formativo, costruito nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto il corso della vita?

Un’altra domanda che, sulla scorta della riflessione della Noddings potremmo porci è la seguente: è necessariamente vero che, come si tende a pensare, i percorsi di formazione professionale non possono che essere percorsi “ridotti” e “riduttivi”, rivolti a facilitare una rapida integrazione nel mercato del lavoro, secondo una logica utilitaristica, e non percorsi che consentono di acquisire un repertorio differenziato di competenze e contribuiscono al pieno sviluppo degli allievi come persone e come cittadini? La sfida, per chi si occupa di formazione professionale a livello secondario, ci suggerisce la Nodding, è quella di considerare il lavoro come uno di quei rilevanti problemi generativi per affrontare i quali diventa importante attingere ai saperi delle varie discipline e in genere attivare molteplici prospettive. In ogni pratica lavorativa sono infatti implicati saperi tecnici e scientifici, ma anche prospettive etiche, politiche, estetiche... (cfr. Tacconi 2010).

Le esperienze migliori nei percorsi triennali di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), attivati negli ultimi dieci anni in diverse Regioni italiane¹⁶, ci testimoniano che, nonostante i tanti vincoli ai quali abbiamo sopra accennato, attorno ai problemi posti dalle pratiche lavorative – e non solo –, diventa davvero possibile organizzare il curriculum di una formazione professionale che si sappia impegnata non solo ad introdurre nel mercato del lavoro ma anche – anzi, soprattutto – a liberare negli allievi energie di pensiero creativo, guidandoli al raggiungimento di significativi traguardi di maturazione personale e di cittadinanza. In questo senso, la lezione che ci viene da queste esperienze formative potrebbe rappresentare,

¹⁵ Il problema non è solo quello del vissuto individuale di chi fa esperienza di insuccesso all’interno del canale scolastico e poi “finisce” al CFP, ma anche quello più ampio, relativo al perpetuarsi di questa sensazione di inadeguatezza in chi ha la possibilità di seguire un percorso di IeFP. A livello sociale e culturale rimane infatti l’impressione diffusa che quelli di IeFP – ma in parte anche quelli di istruzione tecnico-professionale – non siano semplicemente percorsi differenti ma equivalenti a quelli di formazione generale, ma percorsi deficitari, marginali, destinati a raccogliere gli “scarti” del sistema formativo. Questa convinzione diffusa costituisce una forte ipoteca su chi frequenta i percorsi regionali di IeFP e spesso confronta i formatori con il difficilissimo compito di rimotivare allievi che hanno ormai interiorizzato l’idea di non essere in grado di apprendere (sugli effetti di questo vissuto e su alcune strategie per contrastarli, cfr. Tacconi, 2008b).

¹⁶ La Federazione CNOS-FAP ha affidato al Centro CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Verona una ricerca dal titolo “La didattica dell’italiano e della matematica nell’IeFP”, per analizzare le pratiche didattiche in alcuni percorsi disciplinari; in un periodo che va dal 2008 al 2009, la ricerca ha coinvolto circa 80 formatori/trici di diversi CFP salesiani in varie Regioni italiane, consentendo di intravedere i lineamenti di una modalità di organizzare il curriculum significativamente differente da quella prevalente nei contesti scolastici (cfr. Tacconi, 2009). Anche di questa esperienza di ricerca daremo conto nei prossimi numeri della rivista.

anche per gli altri percorsi del secondo ciclo recentemente riformato, uno stimolo a ripensare il curriculum secondo modalità maggiormente centrate su problemi vitali e significativi e pertanto capaci di far superare i rigidi steccati disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- ADLER M., *The Paideia Proposal*, New York, MacMillan, 1982.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in BOSCH G., CHAREST J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, 271-294.
- BOSCH G. - CHAREST J., *Vocational Training: International Perspectives*, in BOSCH G. - CHAREST J., ed., *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 1-26.
- JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, New York, Routledge, 2009.
- KLIEBARD H.M., *Schooled To Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999.
- NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.
- NODDINGS N., *Critical lessons. What Our Schools Should Teach*, Cambridge University Press, New York, 2006.
- PAUTLER A. J. (Ed.), *Workforce Education: Issues for the New Century*, Prakken Publications, MI Ann Arbor, 1999.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (Ed.), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 7-85.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in GIRELLI C. (a cura di), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Gardolo (TN), Erickson, 2008a, pp. 191-205.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!". Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, pp. 167-189.
- TACCONI G., *Didattica dell'italiano e della matematica nell'IeFP. Report provvisorio*, Roma, CNOS-FAP, (paper), 2009.
- TACCONI G., *From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training*, in: MALIZIA G. - NANNI C. - XIAOZHOU X. (Ed.), *From Training to Education: New Pedagogical Models in dialogue*, Acts of the China-Italy Symposium «Technical Education and Vocational Training in China and in Italy with regard to Professional Competence, Human and Social Development», 22nd-23rd-24th May 2009, Salesian University, Rome - Italy, Zhejiang University Press, Hangzhou (in stampa).

Il dibattito su formazione generale e formazione professionale. Spunti di riflessione dal contesto americano

GIUSEPPE TACCONI¹

Il presente contributo riporta alcuni elementi di riflessione sul rapporto tra formazione professionale e formazione complessiva della persona, ricavabili dal dibattito in corso negli USA – e in particolare dal lavoro di Nel Noddings, importante pedagogista americana –, che possono essere illuminanti anche per chi si occupa del sistema educativo e formativo nel nostro Paese.

Il sistema americano di istruzione e formazione tecnico-professionale è sicuramente diverso da quello italiano (cfr. Bailey, Berg, 2010). Lo scopo di questo contributo non è di offrirne una presentazione esaustiva, anche perché il forte decentramento, che assegna ampia autonomia legislativa ai singoli Stati dell'Unione, renderebbe l'impresa assai ardua. Basta ricordare qui che, negli Stati americani, la formazione professionale a livello secondario, si realizza prevalentemente nella forma di corsi o moduli professionalizzanti integrati nel curriculum dell'unica scuola superiore (la *High School*²) e non, come nel nostro Paese, in specifici indirizzi di studio professionalizzanti (la filiera dell'Istruzione Tecnica e Professionale) o in specifici percorsi di formazione professionale iniziale (l'Istruzione e Formazione Professionale regionale)³. Al di là delle forme e dei modelli organizzativi, possiamo

¹ Università degli Studi di Verona.

² La *High School* (successiva ai 5 anni di *Elementary School* e ai 3 anni di *Middle School*) corrisponde al nostro secondo ciclo, prevede 4 anni di studio e non 5, come in Italia, e conduce all'acquisizione di un diploma che può dare accesso ai corsi di studi post-secondari.

³ La formazione tecnico-professionale negli USA è articolata in due grandi filoni: la *Secondary Vocational Education*, indirizzata agli studenti della *High School*, e la *Post-Secondary Vocational Education*, indirizzata ai diplomati della *High School* e comprensiva dei percorsi universitari. I *College*, che sono parte del sistema universitario, rilasciano talora diplomi di certificazione professionale (*Certificate* e/o *Associate's Degree*) dopo lo svolgimento di percorsi generalmente biennali. In questo contributo l'attenzione sarà rivolta particolarmente al primo filone della formazione tecnico-professionale.

però rintracciare nel contesto americano la presenza di un acceso dibattito sul rapporto tra formazione generale o accademica e formazione tecnico-professionale (cfr. Kliebard H.M., 1999; Pautler A.J., 1999), non molto dissimile da quello in corso nel nostro paese (cfr. Tacconi 2006; 2008a). Storicamente, negli Stati Uniti, il modello prevalente è quello di una formazione generale che demanda alle imprese il ruolo di formare a specifiche abilità professionali, ma solo in un secondo tempo, una volta che sia stato concluso il percorso formativo generale. I programmi di formazione professionale sono pensati prevalentemente per studenti che, nel normale percorso scolastico, non riescono a conseguire risultati soddisfacenti. Negli ultimi anni, si assiste però, negli Stati Uniti come in altri Paesi, al tentativo di elevare il livello della formazione professionale, rendendo di fatto più fluidi i confini tra formazione generale e formazione professionale, così come tra formazione iniziale e formazione lungo tutto il corso della vita (cfr. Bosch, Charest, 2010, 4).

Una delle voci più interessanti nel dibattito americano è quella di Nel Noddings, importante studiosa, nota a livello internazionale per il suo impegno educativo e per le sue ricerche in filosofia dell'educazione, in particolare nel campo dell'educazione morale e dell'etica della cura⁴.

In una raccolta di saggi, apparsa qualche anno fa e non ancora disponibile in traduzione italiana (Noddings, 2006)⁵, questa studiosa affronta alcune questioni controverse che, a suo parere, rappresentano punti caldi nel dibattito che riguarda il sistema educativo americano e, in particolare, la possibilità di costruire curricula che incoraggino l'esercizio di un pensiero critico e riflessivo. Tra le questioni affrontate, una riguarda proprio il rapporto tra formazione professionale e formazione generale e la relazione tra l'occupazione lavorativa e il divenire persone e cittadini responsabili⁶.

Avvicinarci, almeno in parte, alle riflessioni di questa studiosa su educazione, formazione e lavoro – riflessioni acute e fondate su aggiornati riferimenti a numerose ricerche empiriche – può aiutarci a ricavare spunti di pensiero utili anche in riferimento al nostro sistema educativo e formativo.

Nel Noddings, in un paragrafo il cui titolo potrebbe forse essere adeguatamente tradotto in italiano in questo modo: "L'ipocrisia dello scolasticismo" (*The Hypocrisy of Schooling*, pp. 216 ss.), si chiede innanzitutto perché molti di coloro che si occupano di istruzione/educazione siano tendenzialmente contrari alla formazione professionale⁷ e riporta due principali ragioni: la prima è che molti

⁴ Della Noddings, in italiano è stato tradotto un libro sull'educazione alla felicità; cfr. Noddings, 2005.

⁵ Le citazioni tratte da questo libro e inserite in questo contributo sono state tradotte dall'autore dell'articolo, ndr.

⁶ Le altre questioni, riprese a vari livelli, riguardano nell'ordine: 1) la questione dell'apprendimento; 2) la psicologia della guerra; 3) la questione del mettere su casa; 4) la questione del rapporto con l'altro; 5) il tema della genitorialità; 6) il rapporto con gli animali e la natura in genere; 7) la pubblicità; 8) la questione di genere; 9) i temi connessi con la religione; 10) la questione della formazione degli insegnanti (cfr. Noddings, 2006).

⁷ Scegliamo di tradurre qui l'espressione "Vocational Education" con l'espressione italiana "Formazione professionale", perché, nell'economia del discorso, risulta utile enfatizzare la dialettica tra

semplicemente si rifiutano di considerare gli studi pratici come una forma di istruzione (*Education*). Secondo questa prospettiva, solo la scuola avrebbe le carte in regola per istruire/educare, mentre la formazione professionale potrebbe tutt'al più trovare spazio dopo un adeguato periodo di istruzione/educazione. La Noddings, affermando che sono ancora molti coloro che ricorrono a questo genere di argomentazione, osserva anche che essi ignorano completamente «...il fatto che un numero consistente di giovani semplicemente rifiuta ciò che con enfasi viene chiamato "Istruzione"...» (*Ibidem*, 217). La seconda ragione di una certa ostilità o sottovalutazione nei confronti della formazione professionale, strettamente legata alla prima, si esprime nel timore di un orientamento eccessivamente precoce dei giovani verso percorsi di formazione professionale che indirizzano ad un inserimento nel mondo del lavoro; secondo questa posizione, sarebbe antidemocratico guidare gli allievi ad uscire da un percorso scolastico di formazione generale che, con l'accesso ai percorsi accademici, potrebbe garantire un futuro brillante, per intraprendere percorsi professionalizzanti che conducono a traguardi meno gratificanti su un piano economico. Ora, secondo la Noddings, entrambe queste ragioni «(...) ignorano la possibilità che un'autentica educazione possa aver luogo anche all'interno di un percorso di formazione professionale» (*Ibidem*).

La Noddings osserva come il dibattito rimanga frequentemente alla superficie dei problemi, come pochi mettano in questione la presunta superiorità di un curriculum scolastico ed accademico puramente astratto e decontestualizzato⁸, o affrontino il tema di come i percorsi di formazione professionale possano essere progettati in modo tale da poter attribuire loro l'etichetta di "percorsi autenticamente educativi".

Ricollegandosi ad alcune intuizioni di Jane Addams⁹, che poneva la sua attenzione sulla crescita e il benessere del lavoratore piuttosto che sul successo dell'azienda, la Noddings suggerisce l'opportunità di approfondire lo studio della formazione professionale. Aveva ragione John Dewey ad obiettare nei confronti di quelle forme di istruzione scolastica¹⁰ che, marcando precocemente gli allievi di incapacità nello svolgimento di un percorso di istruzione generale, li orientassero direttamente a forme di addestramento lavorativo, come idraulici, meccanici o

Educazione/Istruzione, da una parte, e appunto "Formazione professionale" dall'altra. In altri passaggi di questo articolo, "Vocational Education" sarà tradotto, più adeguatamente, con l'espressione "Istruzione e formazione professionale", dato che il termine inglese "Education" rimanda specificamente ai percorsi di istruzione.

⁸ Riguardo a questo, la Noddings, nello stesso contributo, non esita ad osservare che «...il curriculum scolastico contemporaneo, in America, è obsoleto, praticamente inutilizzabile nella vita ordinaria» (*Ibidem*, 205). Negli Stati Uniti, il curriculum scolastico della *High School* è infatti fortemente orientato a preparare gli studenti ad accedere ai percorsi universitari e dunque prevalentemente centrato su quelle discipline che sono considerate maggiormente rilevanti per garantire tale accesso, soprattutto: inglese, matematica, scienze, studi sociali, e sui test costruiti per misurarne l'apprendimento.

⁹ Sociologa e pacifista statunitense, vissuta tra il 1860 e il 1935, dopo aver ricevuto nel 1931 il premio Nobel per la pace (cfr.: <http://www.url.it/donnestoria/testi/providenti/jaddams1.htm>).

¹⁰ Sul pensiero di John Dewey riguardo alla formazione professionale, cfr. Tacconi 2006, dove si ha modo di commentare alcune illuminanti pagine della sua importante opera, *Democracy and Education*, e di rilevare la sua visione di un curriculum strettamente legato ai problemi e alle esperienze di vita degli allievi, comprese le esperienze lavorative.

quant'altro. È corretto riconoscere che esiste, nella nostra società, una gerarchia di occupazioni, per quanto discutibile, in ordine alla redditività o al prestigio sociale, ma a chi contesta la formazione professionale, perché precluderebbe l'accesso a quelle professioni che sarebbero maggiormente riconosciute su un piano economico, sfugge il fatto di rimanere prigionieri della loro stessa argomentazione: la formazione non è o non dovrebbe essere orientata solo a risultati di tipo economico.

La gerarchia tra le occupazioni non va negata ma interrogata («Perché, per esempio, pensiamo che sia meglio essere un avvocato piuttosto che un insegnante? O che sia meglio essere un insegnante piuttosto che, diciamo, un muratore?», *ibid.*, p. 200) e tale interrogazione potrebbe indurre ad un reale apprezzamento delle diverse professioni e dell'interdipendenza economica e sociale esistente tra i vari tipi di occupazione. Inoltre, la conoscenza, le abilità e gli atteggiamenti che contribuiscono al concreto divenire persone, sempre secondo la Noddings, devono poter essere integrate anche in percorsi di istruzione e formazione di carattere tecnico e professionale (cfr. *ibid.*, p. 217). Non è insomma necessario compiere un percorso di studi classici per imparare ad essere persone che si muovono adeguatamente nella società (su questo, cfr. anche Jarvis 2009) e non è nemmeno vero che i lavori dei prossimi decenni richiederanno per forza un diploma universitario.

Il compito principale di tutte le istituzioni educative è, per la Noddings, quello di educare i giovani ad essere in grado di pensare criticamente. Ora, anche i percorsi di formazione professionale sono chiamati ad operare in questo senso e ad aiutare i futuri meccanici, idraulici, elettricisti, muratori... a riflettere criticamente sulla propria esperienza, sulla propria vita e sul contesto naturale, sociale e culturale, locale e globale, in cui sono inseriti. È difficile raggiungere questo risultato «(...) forzando i futuri lavoratori a frequentare percorsi scolastici tradizionali, dove costantemente viene rimandato loro il messaggio di "non essere portati per"(...)» (Nodding 2006, 219), tanto più che i percorsi tradizionali, organizzati secondo compartimentazioni disciplinari rigide e separate, non riescono a realizzare il compito di educare a diventare "pensatori critici" nemmeno nei confronti di molti di quegli studenti che sono considerati "adatti" per tali percorsi (cfr. *idem*). Certamente, non è facendo sentire inferiori una buona fetta di allievi, per 12 o 13 importanti anni della loro vita, che si può sperare di ottenere una partecipazione attiva e non subita ai percorsi educativi e formativi. La promozione del successo formativo è cruciale: «Se gli studenti falliscono ripetutamente in determinate discipline scolastiche, essi rischiano non solo di allontanarsi dalla scuola ma di sviluppare anche un'avversione nei confronti di tutto ciò che successivamente possa assomigliare ad un percorso di formazione o di riqualificazione [...]. Dopo dieci o dodici anni di fallimenti, perché dovrebbero ritenere di poter avere successo in un percorso formativo di qualunque genere?» (*Ibidem*, 203). Questo non deve indurre a pensare che si debba "regalare" la riuscita. Il successo, per essere davvero tale, va guadagnato e richiede l'esercizio di un impegno personale. La nostra autrice ci invita però a riflettere attentamente sugli effetti che può avere un'esperienza sistematica di insuccesso e a pensare, come educatori, alla seguente que-

stione: «Come posso aiutare questo studente a fare un'esperienza di successo? Che cosa può rappresentare per lui un successo formativo? Sicuramente non deve per forza trattarsi della riuscita in un test standardizzato. Come nella vita adulta il successo assume forme diverse, così dovrebbe essere possibile anche nella scuola fare esperienze di successo in più di un unico modo» (*Ibidem*)¹¹.

La questione centrale diventa allora quella di come riprogettare tutti i percorsi – quelli di formazione generale come quelli di formazione professionale – in modo tale che meritino di essere chiamati “educativi”. Per la Noddings, si tratta essenzialmente di riprogettare i curricula attorno a problemi umani rilevanti per la vita, così che, ad esempio, un sapere disciplinare come la matematica (ma il discorso vale per qualsiasi altra disciplina) possa essere insegnato «(...) in un modo tale da includere storia, biologia, letteratura, religione, psicologia, politica, etica ed estetica» (*ibid.*, p. 221) e da innescare o facilitare l'esercizio della riflessione e del pensiero critico¹².

La Noddings affronta poi un'altra importante questione: il fatto che molti, richiamandosi al principio democratico, sostengono che tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa educazione (cfr. Adler, 1982). La Noddings non contesta la nobile intenzione dichiarata di offrire a tutti un'educazione di qualità¹³, ma si chiede: «(...) un'educazione di alta qualità per tutti comporta necessariamente la stessa educazione per tutti?» (Noddings, 2006, 222). Rispondendo al motto secondo cui “la migliore educazione per i migliori” sarebbe “la migliore educazione per tutti”, la Noddings si chiede chi debbano essere questi “migliori” che dovrebbero definire gli standard per tutti: gli allievi maggiormente privilegiati per contesto socio-economico di provenienza? I più dotati per gli studi di tipo accade-

¹¹ Sul successo formativo, la Federazione CNOS-FAP di Roma ha appena avviato un singolare progetto di ricerca che, andando a raccogliere e ad esplorare concrete storie di successo formativo narrate da un consistente gruppo di ex-allievi dei CFP salesiani italiani, dovrebbe contribuire ad illuminare meglio la pluralità di modi attraverso cui questo può essere realizzato (su questa ricerca, condotta da Gustavo Mejia Gomez e dal sottoscritto, torneremo nei prossimi numeri della rivista).

¹² In tutto il libro sono seminati numerosi esempi di temi-problemi che potrebbero essere fatti oggetto di riflessione nei percorsi formativi e che richiedono l'esercizio di un pensiero critico. Sul tema del “lavoro e delle sue varie forme”, ad esempio, come oggetto culturale che può stimolare pensiero critico, cfr. Noddings, 2006, pp. 85-87. Sono inoltre interessanti gli esempi di domande che, secondo la Noddings, gli allievi di un percorso formativo dovrebbero essere stimolati a porsi riguardo al lavoro: «Tendo a separare nettamente lavoro e divertimento? I miei sogni ad occhi aperti offrono un contributo a pensare il lavoro e il divertimento o addirittura ad unire i due? Desidero un lavoro che finisca regolarmente, ogni giorno, alle 5 del pomeriggio? Sono disposto a vivere tutto il giorno e tutti i giorni con la mente occupata da pensieri riguardanti il lavoro? Quali sono le mie priorità: l'ubicazione del posto di lavoro, il guadagno, l'autonomia, un basso livello di stress, il fatto di lavorare con le persone, il fatto di lavorare con cose? [...] Avverto il bisogno di sentire che ciò che faccio contribuisce al bene pubblico? [...] In quale tipo di compiti mi trovo ad essere particolarmente distratto? Che tipo di compiti mi fa desiderare di essere occupato con qualcosa d'altro? Quand'è che sono completamente e felicemente occupato? È il fatto che si tratti di occupazioni pagate ciò che può darmi questo tipo di soddisfazione? Quali di queste occupazioni mi attirano e quali offrono concrete possibilità?...» (*Ibidem*, 206-207). Ogni percorso autenticamente educativo, alla fine, risulta essere un percorso di auto-comprensione.

¹³ Pensiamo al *No Child Left Behind Act* del Congresso Americano, approvato nel 2001 e trasformato in legge l'8 gennaio del 2002.

mico? Secondo la Noddings, sarebbe di gran lunga più democratico un sistema che garantisca possibilità di scelta tra curricula e percorsi educativi differenti, di uguale dignità e qualità, e che orientasse gli allievi a coltivare interessi personali, in una prospettiva di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Per diventare cittadini capaci di pensare non è necessario studiare tutti le stesse cose, che si tratti dell'algebra avanzata o del codice dei grandi autori considerati "classici" in una data cultura. Piuttosto, una volta che siano stati riconosciuti, rispettati e promossi gli interessi e le preferenze di ciascuno, è maggiormente probabile che uno studente senta nascere dentro di sé il desiderio di conoscere come le discipline possono aiutare a pensare quei problemi che toccano la sua vita e magari di contribuire egli stesso allo sviluppo di tale pensiero. Tutti i talenti e gli interessi, così come tutte le oneste occupazioni, dovrebbero essere rispettate e incoraggiate (cfr. *Ibidem*, 290). L'importante è che ciascuno possa essere accompagnato a rispondere alla domanda: «Che tipo di lavoro può contribuire al mio pieno sviluppo come persona?» (*ibid.*, p. 223) ed essere sostenuto ed incoraggiato nel perseguire le proprie aspettative.

L'orientamento è un'impresa collettiva, che richiede ai docenti di riconoscere gli interessi e i desideri dei propri allievi ma anche di sostenere concretamente e di incoraggiare delicatamente il loro percorso, in modo tale che le scelte che essi stanno prendendo in considerazione si trasformino in reali possibilità.

Cosa possono dire queste riflessioni a chi, come noi, opera nel contesto italiano? Molti dei punti indicati dalla Noddings come nodi cruciali del dibattito americano sono tali anche nel nostro contesto. Qui di seguito cercherò in particolare di indicare quegli interrogativi che, sulla scorta delle suggestioni che abbiamo ricavato dalla Noddings, mi sembra possano aiutarci a pensare criticamente anche sul nostro sistema di istruzione e formazione.

Le riflessioni dell'autrice americana ci aiutano innanzitutto ad interrogarci sugli effetti possibili di una scarsamente riflettuta spinta verso la standardizzazione, forte anche nel nostro paese, che rischia di indurre una omologazione dei percorsi di istruzione e formazione e la necessità per tutti di seguire un unico curriculum e di essere misurati sui medesimi standard. Non si vuole negare l'importanza di individuare un nucleo di conoscenze e abilità che tutti gli allievi dovrebbero essere aiutati a sviluppare, ma questo non deve portare a sacrificare l'esigenza di dare spazio anche agli interessi e ai talenti personali e dunque di organizzare l'offerta formativa in modo tale da offrire anche percorsi diversi a persone diverse. Se tutta l'attenzione viene rivolta al raggiungimento di standard predefiniti, buona parte dell'apprendimento che non rientra in tali standard rischia di sparire, rimanendo socialmente invisibile ed individualmente inconsapevole¹⁴.

Il contributo della Noddings ci stimola dunque a mettere in discussione quegli orientamenti, presenti anche nel nostro paese, che appellandosi al principio di democraticità intenderebbero incanalare tutti i giovani verso percorsi di carattere scolastico, con la pesante conseguenza che in questi giovani si va interiorizzando

¹⁴ Il sospetto, ad esempio, che gli allievi dei CFP sappiano più di quello che i test di apprendimento riescono normalmente a misurare, ma che questo loro sapere rimanga per lo più non riconosciuto, viene avanzato in Tacconi, 2007, pp. 20-21.

la consapevolezza di essere “inadatti”¹⁵. È proprio vero che solo la scolarizzazione costituisce la condizione necessaria e sufficiente per assicurare agli allievi quel corredo di competenze fondamentali di cui hanno bisogno per stare al mondo come cittadini consapevoli e responsabili? O, dato che spesso anche la scuola e l’università falliscono in questo, non vale la pena di potenziare anche altri percorsi, non strettamente scolastici o accademici (almeno non nel senso tradizionale che viene attribuito a questi termini), eppure inclusi all’interno di un unico sistema educativo e formativo, costruito nella prospettiva di un apprendimento lungo tutto il corso della vita?

Un’altra domanda che, sulla scorta della riflessione della Noddings potremmo porci è la seguente: è necessariamente vero che, come si tende a pensare, i percorsi di formazione professionale non possono che essere percorsi “ridotti” e “riduttivi”, rivolti a facilitare una rapida integrazione nel mercato del lavoro, secondo una logica utilitaristica, e non percorsi che consentono di acquisire un repertorio differenziato di competenze e contribuiscono al pieno sviluppo degli allievi come persone e come cittadini? La sfida, per chi si occupa di formazione professionale a livello secondario, ci suggerisce la Nodding, è quella di considerare il lavoro come uno di quei rilevanti problemi generativi per affrontare i quali diventa importante attingere ai saperi delle varie discipline e in genere attivare molteplici prospettive. In ogni pratica lavorativa sono infatti implicati saperi tecnici e scientifici, ma anche prospettive etiche, politiche, estetiche... (cfr. Tacconi 2010).

Le esperienze migliori nei percorsi triennali di IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), attivati negli ultimi dieci anni in diverse Regioni italiane¹⁶, ci testimoniano che, nonostante i tanti vincoli ai quali abbiamo sopra accennato, attorno ai problemi posti dalle pratiche lavorative – e non solo –, diventa davvero possibile organizzare il curriculum di una formazione professionale che si sappia impegnata non solo ad introdurre nel mercato del lavoro ma anche – anzi, soprattutto – a liberare negli allievi energie di pensiero creativo, guidandoli al raggiungimento di significativi traguardi di maturazione personale e di cittadinanza. In questo senso, la lezione che ci viene da queste esperienze formative potrebbe rappresentare,

¹⁵ Il problema non è solo quello del vissuto individuale di chi fa esperienza di insuccesso all’interno del canale scolastico e poi “finisce” al CFP, ma anche quello più ampio, relativo al perpetuarsi di questa sensazione di inadeguatezza in chi ha la possibilità di seguire un percorso di IeFP. A livello sociale e culturale rimane infatti l’impressione diffusa che quelli di IeFP – ma in parte anche quelli di istruzione tecnico-professionale – non siano semplicemente percorsi differenti ma equivalenti a quelli di formazione generale, ma percorsi deficitari, marginali, destinati a raccogliere gli “scarti” del sistema formativo. Questa convinzione diffusa costituisce una forte ipoteca su chi frequenta i percorsi regionali di IeFP e spesso confronta i formatori con il difficilissimo compito di rimotivare allievi che hanno ormai interiorizzato l’idea di non essere in grado di apprendere (sugli effetti di questo vissuto e su alcune strategie per contrastarli, cfr. Tacconi, 2008b).

¹⁶ La Federazione CNOS-FAP ha affidato al Centro CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Verona una ricerca dal titolo “La didattica dell’italiano e della matematica nell’IeFP”, per analizzare le pratiche didattiche in alcuni percorsi disciplinari; in un periodo che va dal 2008 al 2009, la ricerca ha coinvolto circa 80 formatori/trici di diversi CFP salesiani in varie Regioni italiane, consentendo di intravedere i lineamenti di una modalità di organizzare il curriculum significativamente differente da quella prevalente nei contesti scolastici (cfr. Tacconi, 2009). Anche di questa esperienza di ricerca daremo conto nei prossimi numeri della rivista.

anche per gli altri percorsi del secondo ciclo recentemente riformato, uno stimolo a ripensare il curriculum secondo modalità maggiormente centrate su problemi vitali e significativi e pertanto capaci di far superare i rigidi steccati disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- ADLER M., *The Paideia Proposal*, New York, MacMillan, 1982.
- BAILEY T. - BERG P., *The Vocational Education and Training System in the United States*, in BOSCH G., CHAREST J. (Ed.), *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, 271-294.
- BOSCH G. - CHAREST J., *Vocational Training: International Perspectives*, in BOSCH G. - CHAREST J., ed., *Vocational Training: International Perspectives*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 1-26.
- JARVIS P., *Learning to be a Person in Society*, London, New York, Routledge, 2009.
- KLIEBARD H.M., *Schooled To Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946*, New York, Teachers College Press, 1999.
- NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.
- NODDINGS N., *Critical lessons. What Our Schools Should Teach*, Cambridge University Press, New York, 2006.
- PAUTLER A. J. (Ed.), *Workforce Education: Issues for the New Century*, Prakken Publications, MI Ann Arbor, 1999.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale e le diverse concezioni di formazione in campo. Una riflessione didattica*, in AGOSTI A. (Ed.), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- TACCONI G., *Valutare nell'istruzione e formazione professionale*, in NICOLI D., TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, CNOS-FAP, Roma, 2007, pp. 7-85.
- TACCONI G., *Il sistema di istruzione e formazione professionale*, in GIRELLI C. (a cura di), *Processi e metodologie formative. Teoria e applicazioni nella scuola, nella sanità, nell'industria, nel turismo e nel terzo settore*, Gardolo (TN), Erickson, 2008a, pp. 191-205.
- TACCONI G., *Strategie di contrasto del "Vietato diventare!"*. *Analisi della didattica narrata da Daniel Pennac in Diario di scuola*, in «Rassegna CNOS» 24/2, 2008b, pp. 167-189.
- TACCONI G., *Didattica dell'italiano e della matematica nell'IeFP. Report provvisorio*, Roma, CNOS-FAP, (paper), 2009.
- TACCONI G., *From a New Epistemology of Work Practice to a New Epistemology of Vocational Education and Training*, in: MALIZIA G. - NANNI C. - XIAOZHOU X. (Ed.), *From Training to Education: New Pedagogical Models in dialogue*, Acts of the China-Italy Symposium «Technical Education and Vocational Training in China and in Italy with regard to Professional Competence, Human and Social Development», 22nd-23rd-24th May 2009, Salesian University, Rome - Italy, Zhejiang University Press, Hangzhou (in stampa).

Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona

MICHELE PELLERREY¹

In questo contributo vengono presentati i principali risultati ottenuti nel contesto di una ricerca condotta nel biennio 2008-2009 da parte di Marco Bay, Dariusz Grządziel, Michele Pellerrey su incarico del CNOS-FAP.

L'obiettivo finale del lavoro era la costruzione e validazione di un questionario di autovalutazione della proprie competenze strategiche al termine del secondo ciclo di istruzione e formazione. L'indagine ha implicato in primo luogo un approfondimento del concetto stesso di competenza strategica e l'individuazione delle principali competenze che dovrebbero caratterizzare un soggetto al termine del secondo ciclo di istruzione e di formazione per renderlo capace di affrontare i futuri impegni di studio o di lavoro. Su questa base è stato elaborato un questionario di autovalutazione del proprio stato di preparazione. L'applicazione del questionario a circa 3000 soggetti (2000 italiani e 1000 polacchi) nell'ultimo semestre dell'ultimo anno del loro percorso formativo ha consentito di mettere a punto un questionario di buona qualità e di raccogliere alcune indicazioni di natura comparativa².

1. Su alcune nuove esigenze formative della persona

Le ricerche internazionali condotte nei passati decenni relative alla dimensione spirituale e morale dei processi formativi hanno messo in luce alcune carenze singolari dell'impegno educativo tuttora presenti nelle attività sia scolastiche, sia di formazione professionale. Gli apporti delle varie scienze e discipline peda-

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma

² BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Rapporto finale, CNOS-FAP, 2009.

gogiche relative alla formazione degli adulti hanno messo e mettono sempre più in risalto la centralità da una parte dello sviluppo della capacità di autoformazione o di apprendimento auto-diretto, e in generale di regolazione delle proprie azioni, e, dall'altra, del ruolo del senso e della prospettiva esistenziale che anima tali processi.

In questa prospettiva è utile rileggere alcuni suggerimenti che Pascual Chávez ha avanzato nel quadro di una rinnovata esigenza di rilettura del sistema preventivo. Tra le trasformazioni culturali e storiche che influiscono inevitabilmente sull'interpretazione dell'approccio preventivo nell'educazione egli ricorda in particolare che si è passati da "un sistema «istituzionale» chiuso, separato, apolitico, autonomo dove tutto si svolgeva all'interno di un preciso spazio educativo autosufficiente, dove i maestri ufficialmente riconosciuti erano don Bosco e i suoi «figli»" a un contesto aperto nel quale molti adulti "a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali: genitori, insegnanti, educatori, assistenti e operatori socio-sanitari, politici, economisti, amministratori a tutti i livelli, agenzie educative, organizzatori scolastici, gestori di mezzi di comunicazione di massa, associazioni culturali, sportive, di tempo libero, religioni, chiese"³. Bauman in un suo intervento⁴ così descrive questa caratteristica dell'esistenza postmoderna, a suo avviso responsabile di evidenti disagi nella pedagogia odierna: "l'aprirsi di ogni «ambiente pedagogico» e il reciproco mescolarsi degli ambienti. Nei tempi premoderni e per la maggior parte della storia moderna, l'ambiente pedagogico [...] era, dal punto di vista dell'oggetto dell'educazione o di ogni categoria di oggetti, chiaramente delineato e accuratamente separato dagli altri. Di solito l'ambiente pedagogico restava racchiuso all'interno del villaggio o del quartiere cittadino; il flusso delle comunicazioni interambientali era esile; una certa breccia in quel muro la producevano i libri, ma erano accessibili solo a una minoranza, pochi vi ricorrevano e meno ancora riuscivano a trarne profitto. Per la maggior parte degli umani oggetti pedagogici, il prete e il maestro erano le uniche finestre sul mondo, gli unici trasmettitori di informazioni extrambientali nonché mediatori di una cultura più vasta.

Ogni programma educativo poteva quindi avere il proprio destinatario e assumere nei suoi confronti un atteggiamento monopolistico. Per gli ambienti educativi orientati su basi locali e divisi per categorie, i mezzi di trasmissione di massa furono ciò che le trombe di Giosué erano state per le mura di Gerico. Le pareti divisorie tra le *enclaves* pedagogiche crollarono, e assieme a esse sparì la possibilità di dirigere il processo di studio, la scelta pianificata degli influssi educativi e dei programmi di insegnamento guidato. Per farla breve, svanì la possibilità di controllare efficacemente l'ambiente da educare, quella possibilità che finora era stata alla base di ogni teoria e strategia pedagogica".

In questo contesto sono cresciuti progressivamente le libertà e i diritti degli individui, uno sviluppo certamente positivo e per molti versi ricco di frutti meravigliosi, ma nel quale possono annidarsi seri rischi che ciascuno deve contrastare

³ CHÁVEZ P., "Cristianità e prevenzione", in LANEVE C. (a cura di), *L'educatore, oggi: tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*, Bari, Servizio Editoriale Universitario, 2007, 15.

⁴ BAUMAN Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002, 160-161.

con la propria coscienza. Un contesto sociale libero non più illuminato da valori tradizionali non cancella la differenza tra bene e male, tra giusto e ingiusto, ma rimette la scelta all'esercizio responsabile della libertà. E ciò in presenza sia di forme sempre più polverizzate e individualizzate di vita, sia del progresso di scienza e tecnologia, da cui deriva alla nostra libertà la sensazione di un potere senza limiti. In altre parole non si può sfuggire alla tensione tra il grande spazio di libertà e di iniziativa che si apre per i singoli e le comunità e il venir meno delle reti sociali che garantivano sicurezza e protezione. Pascual Chávez esprime in questo modo la condizione giovanile che ne deriva. "La conseguenza più vistosa per tutti, ma specialmente per le generazioni giovani, è il travaglio di orientarsi nella molteplicità di stimoli, problemi, visioni, proposte. Appaiono confuse le varie dimensioni della vita e non è facile cogliere il loro valore"⁵. "L'emergere della soggettività è una delle chiavi per interpretare la cultura attuale.

Essa è legata al riconoscimento della singolarità di ogni persona e del valore della sua esperienza e interiorità. Viene rivendicata da quei gruppi che per molto tempo si sono sentiti "oggetto" di leggi, di imposizioni di identità o di convenzioni sociali, che impedivano loro di esprimersi. Lasciata però al proprio dinamismo, senza riferimento alla verità, alla società e alla storia, la soggettività non riesce a realizzarsi"⁶.

Sembra dunque evidente – ed è questa anche una tendenza nelle politiche formative europee – che il cuore del problema educativo deve essere centrato sulla promozione di quelle qualità personali che consentono a ciascuno di diventare il vero protagonista della propria crescita e maturazione, divenendo soggetto che assume progressivamente in proprio le istanze di apprendimento e di formazione necessarie per garantire la capacità non solo di agire e interagire positivamente nel contesto sociale culturale e professionale, ma anche di progredire nella qualità della propria vita interiore e nelle dimensioni morali e spirituali della propria persona. L'espressione che sembra inglobare queste tendenze suona più o meno così: imparare a dirigere se stessi nell'apprendere. Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico".

⁵ CHÁVEZ P., "Educiamo con il cuore di don Bosco", *Atti del Consiglio generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco*, 400, gennaio-marzo 2008, 22.

⁶ CHÁVEZ P., *Ibidem*, 23.

2. A partire da una precedente ricerca del CNOS-FAP

Nel corso dell'anno 2006 era stata realizzata dal CNOS-FAP una ricerca di base sul "Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita".⁷ Nell'impostare tale indagine ci si era posta la domanda: quale ruolo può avere il tener conto in maniera esplicita e sistematica delle dimensioni spirituali e morali della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei vari soggetti. In particolare, nella sempre più complessa realtà culturale e religiosa di coloro che frequentano le istituzioni formative, come è possibile prendere in considerazione in maniera sistematica, ma rispettosa dell'identità di ciascuno, le implicazioni di una educazione che tenga conto dello sviluppo della capacità di attribuire senso e prospettiva esistenziale al proprio apprendimento e alla propria attività lavorativa? La domanda emergeva naturale in quanto sono sempre più numerosi i contributi che in campo internazionale e nazionale rileggono in profondità il ruolo della dimensione morale e spirituale nei processi di formazione iniziale e continua. La ricerca ha potuto esplicitare gli apporti esistenti da due punti di vista: quello teorico-filosofico e quello psicologico-educativo. E ciò in una prospettiva multi-culturale e multi-religiosa.

Dal punto di vista della dimensione spirituale apporti significativi sono venuti in particolare dalla ricerca psicologica e dal movimento che prende la denominazione di psicologia positiva. Tuttavia sono ormai numerose le proposte e le sperimentazioni sia in ambito di prima formazione professionale, sia di formazione professionale continua di sollecitazione della capacità di dare senso e prospettiva esistenziale alla propria vicenda personale e comunitaria. In maniera analoga la questione dell'educazione morale è stata riletta in contesti pluriculturali e multireligiosi come educazione del carattere; ciò soprattutto in contesti anglofoni. In genere ci si rifà al modello proposto da Aristotele e ripreso da A. MacIntyre. Un significativo contributo dell'American Psychological Association ne indicano la fruibilità a vari livelli di formazione professionale⁸.

La prospettiva formativa delineata tendeva a valorizzare la metafora della "comunità di pratica" quale è stata concettualizzata da J. Lave ed E. Wenger, riletta filosoficamente a partire dalle indicazioni di A. MacIntyre. In questo quadro di riferimento entrano in gioco soprattutto le interazioni e il contesto culturale e sociale che si riescono a costruire in coerenza con le finalità fondamentali del processo di educazione spirituale e morale dei giovani. Si valorizza così la riflessione odierna sul ruolo del formatore, definito come facilitatore dell'apprendimento, creando uno spazio o contesto nel quale i soggetti in formazione possano e vogliano apprendere. Si tratta di uno spazio nel quale i formatori diventano un riferimento forte e sicuro sia dal punto di vista motivazionale, sia da quello della guida all'azione di apprendimento, sia da quello della perseveranza in tale impresa. D'altra parte l'approccio socio-culturale ha messo in luce l'importanza, valorizzata ap-

⁷ PELLERER M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2007.

⁸ FOWERS B.J., *Virtue and psychology*, Washington, APA, 2005.

punto dalla metafora “comunità di pratica”, dell’influsso reciproco tra formatori e formandi e tra formandi di diverso livello di competenza.

Si tratta di sviluppare un contesto che dia possibilità e faciliti l’attivazione e lo sviluppo di un apprendimento in gran parte basato sull’esperienza e su una particolare forma di riflessione su di essa, in quanto aperta alla utilizzazione delle categorie del senso e della finalizzazione esistenziale. Inoltre, la componente culturale del processo formativo dovrebbe dialogare continuamente con la ricerca del vero, del bello e del bene, in un cammino certamente assai personale di scoperta e di interiorizzazione, ma che esige una sollecitazione continua da parte dell’azione formativa. Infine, la riflessione dovrebbe condurre non solo a una più chiara e strutturata identificazione dei valori personali di riferimento, ma anche a un esercizio pratico coerente con essi, che favorisca lo sviluppo di abiti morali e di competenze etiche di buon livello.

Al termine dello studio venivano prospettate alcune possibili piste di sperimentazione. Tra di esse è sembrato opportuno scegliere come obiettivo di ricerca-intervento la costruzione e validazione di uno strumento di autovalutazione del livello di sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Uno strumento di questo tipo sollecita un’attività di riflessione e di presa di consapevolezza di alcune specifiche competenze che trovano la loro radice in qualità personali più o meno direttamente collegate con la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza e attività e con la capacità di decidere e perseverare nelle situazioni esistenziali ai vari livelli di impegno e responsabilità. Ed è questo l’obiettivo fondamentale che la ricerca ha assunto in vista di fornire a chi opera nelle istituzioni educative e formative uno strumento di intervento adeguatamente fondato sul piano teorico e affidabile sul piano applicativo. La sua utilizzazione permette da una parte di focalizzare l’attenzione su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto; dall’altra, di favorire presso i giovani una presa di consapevolezza del loro stato di preparazione rispetto ad alcune qualità fondamentali del loro agire sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro.

3. La problematica e l’impianto fondamentale dell’indagine

In una serie di ricerche condotte in sede ISFOL circa la possibile elaborazione di una base teorica a supporto delle attività di formazione, soprattutto in ambito adulto, era emersa l’importanza della promozione di quelle che sono state chiamate in tale contesto le competenze strategiche che qualificano una persona nell’essere in grado di affrontare le sfide della vita sociale e professionale.⁹ L’esplorazione del concetto stesso di competenza strategica e poi la prefigurazione del quadro di competenze strategiche che dovrebbero caratterizzare una persona suf-

⁹ ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell’agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, 113-154; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004, 150-191.

ficientemente formata hanno costituito la base di partenza dell'indagine. In questa prospettiva due apporti sembrano determinanti: la riflessione filosofica e la ricerca psicologica al fine di sviluppare un approfondimento tematico connesso con l'agire umano in contesti sociali e professionali. In effetti la valorizzazione del concetto stesso di competenza in ambito formativo deriva dalla progressiva consapevolezza che al cuore dei processi educativi sta la promozione della capacità di dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro.

Il movimento, che ha trovato le sue origini dal punto di vista educativo e didattico nell'attenzione più ai risultati dei processi di apprendimento che ai percorsi seguiti e dal punto di vista lavorativo nella considerazione della capacità di portare a termine in maniera positiva i compiti affidati, è sfociato nella prospettiva assunta in ambito internazionale ed europeo di una più chiara e puntuale utilizzazione del concetto di competenza. Le indagini dell'OCSE e le direttive dell'Unione europea circa le competenze chiave da promuovere nell'arco della vita e il quadro delle qualificazioni hanno consolidato tale prospettiva estendendone l'accezione a tutto l'ambito esistenziale.

Quali competenze strategiche costituiscano il quadro fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro è stato il successivo quesito affrontato. Per rispondere a esso un apporto decisivo deriva dagli studi della psicologia positiva, in particolare da quella che ha indagato e indaga sulla capacità di autoregolazione. Si tratta di un ambito di ricerca che, nonostante la secolare attenzione filosofica e teologica a tale problematica, solo negli ultimi due o tre decenni ha avuto un adeguato interesse da parte della ricerca sia teorica, sia empirica in ambito psicologico¹⁰. Si è scelto, in considerazione dell'impostazione data alla presente indagine, di esaminare in profondità le caratteristiche delle competenze strategiche dal punto di vista della capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo, motivazionale e volitivo.

Dalla letteratura esaminata sono emerse alcune competenze strategiche che tendono a coprire tale spettro di capacità auto-regolativa; esse possono essere così riassunte: competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere. Dal punto di vista motivazionale entrano in gioco anche la percezione di competenza soggettiva e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti.

Volendo costruire uno strumento di autovalutazione delle proprie competenze strategiche occorre indagare con attenzione le problematiche connesse in generale con la loro valutazione sia dal punto di vista metodologico che strumentale. Occorre dire che la valutazione di una competenza pone non pochi problemi; in

¹⁰ FARAS J.F. - BAUMEISTER R.E. - TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.

effetti si tratta in genere di una variabile latente, cioè di una caratteristica personale che non può essere rilevata direttamente, bensì solo attraverso un certo numero di indicatori che permettono di inferire non solo la sua presenza, ma anche il suo livello. Lo sforzo dunque sta nell'identificare da una parte i caratteri costitutivi della competenza (approccio in gran parte teorico) e dall'altra di individuare le possibili forme di rilevazione di tali caratteri. In genere si prendono in considerazione tre possibili fonti di rilevazione: le prestazioni finali, la percezione soggettiva, l'osservazione del comportamento in situazioni significative. Una delle componenti fondamentali di un giudizio inferenziale di competenza risulta essere l'autovalutazione o percezione soggettiva. Questa in genere è rilevabile attraverso opportuni strumenti di misurazione. Si è scelto dunque di costruire e validare uno strumento che consente di raccogliere gli elementi auto-valutativi essenziali per poter concludere circa la presenza e il livello di competenza raggiunto.

4. La costruzione e validazione dello strumento auto-valutativo

L'impegno di studio in tale direzione dura almeno da tre anni. Infatti nel 2006 si è tentato, anche se in forma meno impegnativa, un analogo lavoro nell'elaborare un questionario di autovalutazione delle proprie competenze strategiche. Ciò era stato fatto nell'ambito di una indagine ISFOL relativa agli esiti formativi dei percorsi triennali sperimentali di formazione professionale iniziale. Ne era derivata una prima constatazione importante: è possibile raccogliere con uno strumento di tale tipo una serie di informazioni assai rilevanti per un valutazione di competenza. Ciò era vero in particolare per sette ambiti specifici di competenza: competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento; competenza raggiunta nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenza raggiunta nel gestire forme accentuate di ansietà; competenza nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento; competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire; competenza nel gestire i propri stati motivazionali; competenza raggiunta nell'affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro. Sulla base di tali esperienze e ricerche è stato possibile sviluppare una metodologia e una strumentazione per impostare una loro applicazione diffusa al fine di validarle e di raccogliere informazioni circa lo stato di preparazione degli studenti nell'affrontare i loro impegni presenti e futuri.

A questo fine si doveva raggiungere una popolazione sufficientemente numerosa e significativa. Era in particolare importante coinvolgere giovani al termine dei loro percorsi di studio o di formazione in modo da offrire loro la possibilità di uno sguardo retrospettivo circa la loro esperienza passata e la qualità del loro stato di preparazione rispetto alle scelte future di lavoro o di studio. Si è scelto poi di prendere in considerazione studenti con percorsi di studio o di formazione orientati in maniera prevalente a immettersi immediatamente nel mondo del lavoro. Studenti quindi al termine dei percorsi triennali e quadriennali di formazione professionale e quinquennali di istruzione tecnica. È stato anche possibile coinvolgere studenti non solo italiani, ma anche polacchi, in quanto tramite un collabora-

tore della ricerca si è potuto accedere a un insieme di scuole tecniche e professionali della regione Slesia della Polonia. Per favorire una qualche forma di comparabilità dei dati raccolti ci si è concentrati su regioni italiane che avessero caratteristiche analoghe a quelle polacche. Si è così tradotto e adattato il materiale elaborato per l'applicazione in ambito polacco. Inoltre è stato necessario, anche al fine di una corretta interpretazione dei dati raccolti, avere una informazione adeguata del sistema formativo polacco e della domanda di formazione colà presente. La possibilità di accedere direttamente nelle scuole tecniche e nei centri di formazione professionale è stata favorita in Italia dal Dipartimento della Provincia Autonoma di Trento e dall'IPRASE di tale provincia e dal CNOS-FAP per quanto riguarda le regioni del Nord Italia; in Polonia dal Dipartimento scolastico della Slesia. Sono stati raggiunti 2021 allievi degli ultimi anni formativi in Italia e 1015 in Polonia. In tutto 3036 soggetti. Ai fini della elaborazione dei dati occorre però sottolineare come non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, ragione per cui in genere si hanno numeri un po' più ridotti nelle varie analisi statistiche. La distribuzione dei rispondenti in Italia comprende circa 700 studenti del quinto anno degli Istituti tecnici, circa 300 studenti del quarto anno del corso quadriennale di diploma professionale, circa 1000 allievi del terzo anno dei corsi di qualificazione professionale triennali.

La distribuzione in Polonia comprende circa 250 allievi dell'ultimo anno dei corsi di formazione professionale e circa 750 dell'ultimo anno dei corsi di istruzione tecnica. Nella relazione tecnica si danno informazioni più dettagliate delle caratteristiche della popolazione raggiunta.

L'applicazione del questionario è stata fatta nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico formativo 2008-2009 e completata entro maggio 2009. Nel corso dei mesi estivi è stato possibile raccogliere, ordinare e classificare i questionari, verificandone la completezza e fruibilità. Sono stati poi digitalizzati i dati raccolti e nei mesi autunnali si è provveduto a sviluppare opportune elaborazioni statistiche al fine di individuare quali elementi informativi circa la presenza di competenze strategiche era effettivamente possibile rilevare attraverso tale strumento.

5. I principali risultati teorici ottenuti

Le pratiche che si attuano in una istituzione, come in ogni comunità, mirano alla realizzazione dei valori e dei significati che le caratterizzano. Le competenze dei singoli partecipanti alle attività che si svolgono in tale contesto possono essere definite allora come tentativi di rispondere in maniera pertinente, autonoma e responsabile alle attese che l'istituzione o la comunità hanno nei loro confronti ai vari livelli: da quelli più generali riguardanti l'intera realtà istituzionale o comunitaria, a quelli più particolari e propri dei singoli considerati sia come gruppo, sia come individui. Occorre precisare comunque che la risposta non può essere predeterminata e stereotipata, soprattutto nei contesti e situazioni di natura complessa e fluida, come una istituzione educativa o formativa; essa è sempre situata in un contesto specifico, che deve essere compreso nella sua peculiarità prima di poter intervenire con pertinenza ed efficacia.

Occorre sempre distinguere tra “competenza” e “manifestazione di competenza”. Spesso si identifica eccessivamente la competenza con la singola prestazione. Quest’ultima è sempre situata in un contesto particolare, mentre la competenza si evidenzia proprio nella capacità di valorizzare e coordinare le proprie risorse interiori e quelle esterne disponibili per rispondere in maniera pertinente e valida alle istanze provenienti da situazioni che possono anche variare notevolmente tra di loro, superando i confini esperienziali già raggiunti. La competenza esperta assume proprio queste caratteristiche di adattabilità e di poli-contestualità, raggiunte sulla base di una lunga e molteplice esperienza pratica.

Qualcuno per descrivere una competenza ha utilizzato una molteplicità di metafore, da quella del bricolage a quella delle proprietà emergenti in situazioni complesse e caotiche, indicando come caratteri peculiari di un soggetto competente qualità personali come la creatività e l’apertura a modulare le proprie scelte tenendo conto della specifica situazione da affrontare¹¹. Proprio per queste stesse ragioni, se le manifestazioni di competenza sono sempre contestuali, locali e situate, quanto più la competenza di una persona è elevata, tanto più riesce a manifestarsi in una molteplicità di contesti anche assai complessi, diversi tra loro e poco famigliari. Altrimenti ci si può porre la domanda di Philippe Perrenoud: “Ci sono dunque tante competenze quante sono le situazioni?”¹².

Occorre anche precisare che ogni competenza subisce uno sviluppo e si intreccia con altre competenze e che esiste certamente una dimensione soggettiva della competenza, derivante sia dalle modalità peculiari di interiorizzazione delle conoscenze e abilità di ciascuno, sia dal quadro di motivi e significati personali che animano la persona, sia dalla sua percezione di essere più o meno competente; ma esiste anche una dimensione sociale, nel senso che una competenza da una parte può essere riconosciuta attraverso le sue manifestazioni pubbliche o prestazioni e, dall’altra, essa viene definita nei suoi caratteri essenziali dalle attività o pratiche umane alle quali fa riferimento. Sia il giudizio interno, sia quello esterno inoltre sono situati nel contesto culturale, sociale, temporale e pratico nel quale si opera. Questo approccio consente di trattare delle competenze sia quando si parla di studenti e dei loro apprendimenti, sia di docenti e dei loro insegnamenti, sia di dirigenti e delle loro attività organizzative e gestionali, sia in generale di quanti operano in attività educative o formative o ne sono responsabili.

In ogni caso viene presa in considerazione la loro capacità di attivare e coordinare conoscenze, abilità e altre qualità personali (come atteggiamenti, valori, motivazioni, ecc.) per affrontare i compiti da svolgere o i problemi da risolvere sulla base delle attese della comunità di pratica nella quale ci si trova ad agire, mettendo in gioco tutta la loro persona.

Una specifica competenza viene evidenziata dall’essere in grado di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, significati e altre qualità personali, come motivazioni e volizione) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici...); in altre parole

¹¹ Cfr. CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.

¹² PERRENOUD P., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 39.

non solo si posseggono le risorse interne necessarie per inquadrare la sfida corrente e comprenderne le richieste, ma si è anche consapevoli di essere pronti a metterle in azione in maniera integrata. In molti casi occorre inoltre conoscere e saper valorizzare le risorse esterne disponibili: altre persone competenti direttamente coinvolte nella sfida, oppure che se richieste possono dare un aiuto; ogni altra fonte di aiuto o strumento indispensabile o utile per svolgere l'attività richiesta. Molti Autori insistono su tale dimensione soggettiva delle competenze fino a considerarle come del tutto peculiari alle singole persone. Pur riconoscendo che molti aspetti delle manifestazioni di competenza inducono a riconoscere modalità personali di integrazione delle conoscenze e delle competenze, segnate oltre tutto da peculiari forme organizzative e da specifiche coloriture affettive e motivazionali, a nostro avviso occorre tener conto anche di due altre dimensioni: quella oggettiva e quella intersoggettiva.

La mobilitazione e integrazione delle risorse si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto. Nella nostra prospettiva il contesto normalmente va riferito alla pratica nella quale si è coinvolti, pratica che ha modelli di eccellenza ai quali fare riferimento, modelli che tuttavia possono variare sia culturalmente, sia storicamente, e che possono anche essere superati per l'impegno e la creatività dei singoli o dei gruppi. Il compito, o i compiti, da portare a termine all'interno della pratica presa in considerazione o dell'attività da svolgere caratterizza la competenza considerata. È questa la dimensione delle competenze che possiamo definire in qualche modo oggettiva, non solo perché collegata a una realtà esterna al soggetto, realtà che ne sollecita una risposta pertinente ed efficace, ma anche perché l'azione personale si esplica all'interno di una pratica umana socialmente e culturalmente condivisa.

Il riconoscimento sociale di una competenza implica una molteplicità di manifestazioni (non basta una singola prestazione), in una molteplicità di contesti particolari (la cosiddetta policontestualità), manifestazioni che possono essere osservate e valutate in quanto evidenziazione pubblica di quanto per sua natura rimane non direttamente accessibile. In questa riconoscibilità pubblica entra in gioco anche il dover tener conto di una pluralità di fonti di informazione: da quelle che fanno riferimento all'osservazione esterna più o meno sistematica di come agisce la persona, alla considerazione dei pensieri e dei sentimenti personali che hanno guidato e accompagnato tale agire, all'analisi attenta dei risultati di tale azione. Questa dimensione può essere descritta come intersoggettiva.

Oltre a quanto ricordato nel paragrafo precedente si deve tenere presente che una competenza non è rilevabile direttamente. In termini psicologici si dice che si tratta di una variabile latente che può essere solo inferita a partire da un insieme di indicatori.

Sempre in termini psicologici una competenza è dunque un costrutto la cui identità deriva da una parte da considerazioni teoriche spesso convalidate da ricerche empiriche e, dall'altra, dalla possibilità di coglierla a un buon grado di plausibilità e di fiducia attraverso più elementi informativi. In altre parole la definizione di una competenza esige una doppia coerenza: sul piano teorico e sul piano di una sua possibile misurazione indiretta.

6. I principali risultati operativi ottenuti

Dalla relazione tecnica emerge con grande chiarezza la qualità e affidabilità di alcune scale valutative riferite a sei competenze strategiche fondamentali.

1) *Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento*. La scala tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

2) *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà*. I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

3) *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*. La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane ugualmente fedeli all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

4) *Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi*. I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma sollecita anche l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

5) *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*. In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

6) *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)*. La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giu-

dizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Queste scale forniscono informazioni assai affidabili e significative della percezione che gli studenti hanno del loro stato di preparazione per affrontare il futuro di studio o di lavoro.

Di conseguenza il questionario validato per questo tipo di popolazione può essere ora somministrato ad altri avendo un buon riferimento normativo per diagnosticare il livello di ciascuno studente rispetto alle medie registrate su un campione di circa 3000 studenti italiani e polacchi.

Per queste sei scale sono state individuate differenze significative che esistono tra maschi e femmine, tra italiani e polacchi, tra formazione professionale e istruzione tecnica e a seconda dell'età e dell'indirizzo formativo.

Mediante opportune analisi statistiche applicate separatamente alla popolazione italiana e a quella polacca sono state anche individuate le scale o fattori che più direttamente sono evidenziabili dalle risposte degli studenti. Si tratta per la popolazione italiana di 7 fattori molto consistenti, ai quali se ne possono aggiungere due meno solidi. Per la popolazione polacca si evidenziano 8 fattori di buona qualità. L'analisi delle scale derivate dai campioni nazionali mette in luce la sostanziale equivalenza di queste con quelle già riscontrabili su tutta la popolazione; si ottiene solo una maggiore loro contestualizzazione. Sulla base di queste conclusioni è stato possibile predisporre anche due questionari distinti e le relative norme di riferimento per la loro applicazione e per l'interpretazione dei risultati.

7. Alcuni suggerimenti in vista di una utilizzazione diffusa

L'utilizzo del questionario assume un valore ancor più significativo se è inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli studenti. Infatti, in questo caso si tiene conto della sola dimensione soggettiva della competenza e in particolare della percezione di un insieme di competenze strategiche fondamentali per l'attività futura.

Una valutazione più comprensiva e realistica dovrebbe confrontare gli elementi informativi derivanti dall'applicazione di questo strumento con quelli che possono essere evidenziati da un'osservazione sistematica dei soggetti nei loro comportamenti sia apprenditivi, sia relazionali e dall'analisi delle prestazioni che questi sono in grado di portare a termine. La validità di una triangolazione di informazioni di questo tipo deriva anche dal fatto che una competenza è, come si usa dire in psicologia, un costrutto teorico che non può essere rilevato direttamente (in termini tecnici è una variabile latente), bensì attraverso un insieme di indicatori derivanti da una molteplicità di fonti. Quanto più le informazioni raccolte convergono verso una specifica conclusione, e contemporaneamente pochi ele-

menti si presentano come dissonanti, tanto più è plausibile e degno di fiducia il giudizio finale.

Va anche precisato che qui non si tratta di una valutazione direttamente legata a un'area contenutistica o a una particolare disciplina di apprendimento. Ciò comporterebbe una declinazione più accurata nei riguardi di tale ambito del sapere o del saper fare. Bensì di una valutazione complessiva e in qualche modo globale di quanto il soggetto pensa di essere preparato ad affrontare i possibili impegni futuri. Da questo punto di vista si può notare un risultato interessante che emerge dall'indagine: gli allievi del sistema di IeFP in genere si sentono più preparati dei loro colleghi degli istituti tecnici. Ciò può derivare da molti fattori, tra i quali il livello più basso di percezione della difficoltà e complessità dei compiti da affrontare in quanto sono già state messe alla prova le proprie conoscenze e abilità nello svolgimento di compiti lavorativi legati alla qualifica professionale cercata. Mentre al livello di Istituto tecnico i compiti futuri possono essere considerati molto più incerti e problematici e quindi si può vedere la prospettiva di lavoro o di studio futuri meno serena. Il fatto poi di possedere una tendenza maggiore alla riflessività può aggiungere un maggiore realismo circa le difficoltà da affrontare, anche perché le scelte includono anche l'università o, contemporaneamente, il lavoro e l'università¹³. La conseguenza è che sul piano della chiarezza del proprio progetto di vita i giovani più adulti e scolarizzati si manifestano più incerti.

L'applicazione del questionario favorisce da un lato la consapevolezza da parte dei formatori di una dimensione essenziale della preparazione sia professionale, sia tecnica, dimensione che non può mai essere sottovalutata, pena non pochi possibili fallimenti futuri.

Ma contemporaneamente aiuta i giovani a essere consapevoli di alcuni obiettivi formativi che dovrebbero guidare il loro apprendimento culturale, professionale, sociale e personale. I risultati dell'applicazione del questionario possono facilitare l'autovalutazione di istituto circa la qualità dell'attività formativa svolta, ma anche la valutazione più complessiva e globale dello stato di preparazione raggiunto dagli studenti. Ambedue le valutazioni possono favorire un serio ripensamento della propria pratica sia formativa, sia apprenditiva. D'altra parte è già da più di un decennio disponibile uno strumento analogo da applicare all'inizio dei percorsi del secondo ciclo, il Questionario relativo alle proprie competenze di apprendimento (QSA), uno strumento già ampiamente sperimentato e utilizzato¹⁴.

8. Conclusione e prospettive future di sviluppo

L'indagine si è concentrata sulla dimensione soggettiva della competenza di natura strategica e ne ha evidenziato la natura e le articolazioni. Lo sviluppo delle proprie competenze strategiche è essenziale per aprirsi in maniera non ingenua e

¹³ L'indagine ISTAT "I diplomati e lo studio" pubblicata il 12 novembre 2009 indica in circa il 50% dei diplomati degli Istituti tecnici come iscritti inizialmente all'Università, dei quali più del 20% interrompe quasi subito tali studi e circa un terzo contemporaneamente lavora.

¹⁴ M. PELLERÉY, *Questionario sulle Strategie di Apprendimento. QSA*, Roma, LAS, 1996.

superficiale alle esigenze di una esistenza costruita sulla base di prospettive di significati e valori personali assunti consapevolmente e presi giorno per giorno come guida efficace nelle vicende della vita culturale, sociale e professionale. Una diagnosi di come un soggetto si presenta da questo punto di vista al termine dei percorsi formativi propri del secondo ciclo di istruzione e formazione è essenziale per orientare le proprie scelte future. A tale diagnosi dà un apporto fondamentale la percezione soggettiva di essere più o meno competente da questo punto di vista. Lo strumento messo a punto e validato si presta anche a favorire nei formatori una seria considerazione nella loro azione educativa degli elementi che le singole scale descrivono. Ne può derivare una più attenta impostazione dell'attività formativa, che tende a considerare le persone nella loro integralità.

Al fine poi di favorire un uso diffuso e agevole del questionario sarebbe utile non solo renderlo facilmente applicabile mediante una somministrazione e correzione *on line*, bensì anche offrire, sempre a distanza, indicazioni e suggerimenti per impostare l'azione educativa dei formatori e quella auto formativa degli allievi. Se poi venisse attivato un ambiente informatico al quale accedere per poter facilmente fruire di più strumenti di questo tipo ed avere una opportuna assistenza, l'apporto proveniente da un lavoro di questo tipo si rivelerebbe del tutto prezioso.

Riferimenti bibliografici

- BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERÉY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Rapporto finale, CNOS-FAP, 2009.
- BAUMAN Z., *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano, 2002, 160-161.
- CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.
- CHÁVEZ P., "Cristianità e prevenzione", in LANEVE C. (a cura di), *L'educatore, oggi: tratti per un profilo di san Giovanni Bosco*, Bari, Servizio Editoriale Universitario, 2007.
- CHÁVEZ P., "Educhiamo con il cuore di don Bosco", *Atti del Consiglio generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco*, 400, gennaio-marzo 2008, 22.
- FARAS J.F. - BAUMEISTER R.E. - TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.
- FOWERS B.J., *Virtue and psychology*, Washington, APA, 2005.
- ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- PELLERÉY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2007.
- PERRENOUD P., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 39.

Offerta formativa del 2010/2011 e programmi elettorali sulla IeFP

Regione Abruzzo

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Politiche attive del lavoro, Formazione e Istruzione, Politiche sociali.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il nuovo Governo regionale non ha ancora progettato un piano formativo organico per l'anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare gli strumenti necessari per facilitare la scelta delle famiglie.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
L'offerta formativa erogata dal CNOS-FAP è attualmente scarsa e precaria (anche a causa del recente terremoto che ha colpito il CFP di L'Aquila) e, per l'anno 2010/2011, il CNOS-FAP non ha ancora riferimenti certi.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Nella Regione Abruzzo le elezioni regionali si sono svolte il 14-15 dicembre 2008.

Regione Calabria

- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Le attività formative sono svolte in maniera saltuaria e legate ai bandi.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Del PdL non sono stati trovati su internet i programmi elettorali.
Del PD il Presidente uscente traccia un bilancio della riforma attuata in materia di Formazione Professionale.

Regione Campania

- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Le attività formative sono svolte in maniera saltuaria e legate ai bandi.
- *leFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Sono stati trovati riferimenti alla FP in dichiarazioni di carattere generale: *un piano di investimenti volti ad una nuova politica della formazione con particolare attenzione alle fasce più deboli.*
Coalizione del Partito democratico
Nel programma (audio) non c'è un riferimento esplicito alla formazione professionale ma richiami legati al tema del lavoro.

Regione Emilia-Romagna

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Assessorato Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale non ha ancora progettato il piano formativo per l'anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare gli strumenti necessari per facilitare la scelta.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa simile a quella erogata nell'anno 2009/2010.
- *leFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma elettorale scaricato da internet si ipotizza una azione a favore del "diritto allo studio e alla libertà di scelta" attraverso la proposta della "dote".
Coalizione del Partito democratico
Nel programma elettorale scaricato da internet si propone un potenziamento del modello esistente: "Formazione e diritto allo studio".
Partito Unione di Centro (UDC)
Nel programma elettorale non si è riscontrato un riferimento alla Formazione Professionale.

Regione Friuli-Venezia Giulia

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Formazione e Cultura, Politiche della famiglia.

- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale non ha ancora progettato il piano formativo 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare specifici strumenti per facilitare la scelta delle famiglie; si avvale, tuttavia, di una prassi ormai consolidata.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Nella Regione Friuli-Venezia Giulia le elezioni regionali si sono svolte il 13-14 aprile 2008.

Regione Lazio

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Diritto allo studio e Formazione.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale ha progettato il piano formativo 2010/2011 e, di conseguenza, ha proceduto ad elaborare specifici strumenti (una circolare) per facilitare la scelta delle famiglie.
Si propongono due opzioni per la IeFP e, solo in caso di mancata soddisfazione della domanda presentata (per esubero di domande o per revoca del corso o mancato inizio dello stesso) l'iscrizione ad un Istituto di Scuola Superiore statale o paritario.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma elettorale "Regione Lazio 2010 – 2013" un punto specifico, il 30°, è dedicato al consolidamento e al miglioramento del sistema laziale della formazione professionale e dei percorsi triennali di formazione professionale in particolare.
Coalizione del Partito democratico
Nel programma elettorale "Elezioni regionali Lazio 2010", nelle pagine 21 – 23, c'è il capitolo "Formazione – Ricerca. Innovazione – Sviluppo" e, in particolare, il riferimento alla volontà di consolidare i percorsi triennali per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per l'acquisizione della qualifica, strumenti fondamentali contro la dispersione scolastica e l'insuccesso formativo oltre che la volontà di aggiornare il quadro normativo esistente.

Regione Liguria

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Formazione, Ricerca, Innovazione tecnologica e informatica, Politiche sociali, Terzo settore, Cooperazione internazionale.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale ha approvato il piano formativo 2010/2011 e, di conseguenza, ha proceduto ad elaborare specifici strumenti (circolare) per facilitare la scelta delle famiglie.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa maggiore rispetto a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma *Scuola e formazione* si ripropone la formula del “buono scuola” anche per chi frequenta i percorsi di IeFP, per garantire la libertà di scelta delle famiglie e il diritto allo studio di ciascuno.
Coalizione del Partito democratico
Nel programma elettorale l'accento risulta essere sulla prima infanzia, il diritto allo studio e ad una scuola di qualità.

Regione Lombardia

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Formazione e Lavoro.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale ha approvato il piano formativo 2010/2011 comprendente anche gli *Standard formativi minimi di apprendimento relativi ai percorsi di secondo ciclo del sistema di Istruzione e Formazione Professionale*, e, di conseguenza, ha proceduto ad elaborare specifici strumenti per facilitare la scelta delle famiglie. È scaricabile da internet una Guida alla scelta.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga rispetto a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma elettorale è esplicito il riferimento al sistema educativo di IeFP: *Educare, istruire e formare*.

Coalizione del Partito democratico

Nel programma elettorale è esplicito il riferimento al lavoro e marginale il riferimento alla FP.

Partito Unione di Centro (UDC)

Il programma elettorale “*Per una Lombardia solidale che cresce e s’innova*” al punto 1, “*lavoro, impresa, pubblica amministrazione e formazione*” tratta il tema della formazione connesso a quello della cultura e dell’Università. Un passaggio specifico è dedicato agli istituti professionali.

Regione Piemonte

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Formazione professionale.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale ha approvato il piano formativo 2010/2011 ispirato alle linee progettuali dell’anno 2009/2010. Al momento non ci sono specifici strumenti per guidare la scelta delle famiglie.
- *L’offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l’anno 2010/2011, una offerta formativa analoga rispetto a quella erogata nell’anno formativo 2009/2010.
- *leFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma elettorale “*La regione in 10 punti*” è esplicitata, nel paragrafo “*Giovani e lavoro*”, la volontà di puntare, tra l’altro, alla “*formazione professionale in funzione dei fabbisogni dei settori e delle imprese*”.
Coalizione del Partito democratico
Nel “*Programma di Governo 2010-2015. Piemonte, traiettorie di futuro*” un capitolo è dedicato ai “*Diritti, opportunità e valorizzazione dei talenti*”. A pag. 27, una specifica sezione è dedicata all’*istruzione, formazione professionale e Università*. È esplicito l’impegno di “*stabilizzare*” la formazione professionale iniziale e di “*valorizzare*” l’apprendistato nella sua valenza formativa.

Regione Puglia

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Lavoro, Cooperazione e Formazione professionale.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale non ha ancora progettato il piano formativo per l’anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare gli strumenti necessari (circolari) per facilitare la scelta delle famiglie.

- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa molto incerta a causa della prassi del "bando" e delle elezioni regionali in corso.
- *leFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
Nel programma si parla genericamente di volontà di raccordare la formazione professionale al mondo del lavoro.
Coalizione del Partito democratico
Il programma elettorale ripropone la volontà di modernizzare la formazione professionale attraverso il controllo dell'accREDITamento degli enti e dei centri di formazione.
Partito Unione di Centro (UDC)
Nel programma elettorale c'è una sezione dedicata al sistema educativo e universitario con accenni al CREL (Consiglio Regionale dell'Economia e del Lavoro) e alla formazione professionale.

Regione Sardegna

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Lavoro, Formazione professionale, Cooperazione e Sicurezza sociale.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale non ha ancora progettato il piano formativo per l'anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare gli strumenti necessari (circolari) per facilitare la scelta delle famiglie.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa molto incerta (corsi di 900 ore) a causa della prassi del "bando".
- *leFP nei programmi elettorali*
Nella Regione Sardegna le elezioni regionali si sono svolte il 15 e 16 febbraio 2009.

Regione Sicilia

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione e Formazione professionale.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale al momento sta progettando il piano formativo per l'anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha ancora proceduto ad elaborare gli strumenti necessari (circolari) per facilitare la scelta delle famiglie.

- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga rispetto a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Nella Regione Sicilia le elezioni regionali si sono svolte il 13 e il 14 aprile 2008.

Regione Umbria

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione e sistema formativo integrato, Diritto allo studio, Formazione professionale ed educazione permanente, Politiche attive per il lavoro, Pari opportunità.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale non ha ancora progettato il piano formativo per l'anno 2010/2011 e, di conseguenza, non ha proceduto ad elaborare gli strumenti necessari (circolari) per facilitare la scelta delle famiglie.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga a quella dell'anno 2009/2010, pur in presenza della prassi del "bando" quale strumento organizzativo dell'offerta formativa regionale e provinciale.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Coalizione del Popolo della Libertà
In un piccolo opuscolo di carattere divulgativo si accenna in maniera generale della formazione professionale.
Coalizione del Partito democratico
Nel programma elettorale, nella scheda n. 8, "Dalla scuola al lavoro: verso una nuova architettura scuola-formazione-lavoro" l'accento è soprattutto sulla formazione superiore e continua.
Partito Unione di Centro (UDC)
Non sono stati trovati su internet i programmi elettorali.

Regione Valle d'Aosta

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione e Cultura.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga a quella dell'anno 2009/2010.
- *IeFP nei programmi elettorali*
Nella Regione Valle d'Aosta le elezioni regionali si sono svolte il 25 maggio 2008.

Regione Veneto

- *Modello di governo regionale*
Un unico assessorato unisce le seguenti deleghe: Istruzione, Diritto allo studio, Rapporti con gli Esu, Programmazione della formazione professionale e programmi comunitari FSE, Politiche attive del Lavoro, Caccia, Tutela del consumatore, Sicurezza alimentare e servizi veterinari, Protezione civile e antincendio boschivo.
- *Piano formativo 2010/2011 e atti per facilitare le iscrizioni*
Il Governo regionale deve ancora approvare il piano formativo 2010/2011 ma ha già provveduto ad elaborare specifici strumenti per facilitare la scelta delle famiglie (Circolare della Regione). Ha anche indicato il “ruolo integrativo e complementare degli IPS rispetto al sistema di leFP ... favorendo specifiche e flessibili modalità di supporto ai passaggi tra sistemi”.
- *L'offerta formativa del CNOS-FAP*
Il CNOS-FAP ipotizza, per l'anno 2010/2011, una offerta formativa analoga (o forse incrementata) rispetto a quella erogata nell'anno formativo 2009/2010.
- *leFP nei programmi elettorali*
Lega e Popolo della Libertà
Nel programma elettorale si fa esplicito riferimento alla Formazione professionale.
Coalizione del Partito democratico
Nel programma elettorale si fa un riferimento generico all'Università, alla formazione e alla cultura.
Partito Unione di Centro (UDC)
Nel programma elettorale si fa riferimento soprattutto alla formazione continua.

L'Istruzione e Formazione: un sistema ancora incompiuto

GIULIO M. SALERNO¹

In Italia, il Sistema di Istruzione e Formazione Professionale presenta delle lacune che lo rendono ancora incompiuto e bisognoso di una revisione, anche se i cambiamenti in tal senso, realizzati negli ultimi dieci anni, hanno contribuito alla strutturazione di una compagine caratterizzata principalmente da due sottosistemi: l'Istruzione scolastica e la Formazione Professionale.

Il presente articolo intende offrire una panoramica per comprendere meglio a che punto si trova il nostro Paese nello sviluppo di un Sistema di Istruzione e Formazione professionale completo ed esaustivo, realizzato con il pieno Accordo tra Stato e Regioni.

1. A che punto stiamo?

Il sistema nazionale di istruzione e formazione è ancora un sistema incompiuto. Certo, deve riconoscersi che nell'ultimo decennio non pochi passi sono stati compiuti verso un assetto dell'ordinamento dell'educazione costituito da due "sottosistemi" destinati ad agire in parallelo e dunque dotati di pari dignità, ovvero da un lato l'Istruzione – intesa come istruzione scolastica in senso stretto – e dall'altro lato l'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Ma altrettanti passi mancano per dare concreta e reale effettività sia al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che è sancito, almeno formalmente, dalla legge (per almeno 12 anni, o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età; cfr. legge 53/03 e decreti legislativi 76/05 e 226/05), sia correlativamente all'obbligo di istruzione per almeno dieci anni (legge 296/06, art. 1, comma 622), obbligo il cui assolvimento, proprio in ossequio a quel sopra richiamato "sdoppiamento" del sistema educativo nazionale,

¹ Ordinario di Istituzioni di diritto pubblico presso l'Università di Macerata.

può essere assolto anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale (art. 64, L. 133/08).

2. Passare dalle petizioni di principio alla concretizzazione della IeFP

Insomma alcuni dei principali elementi e principi che già caratterizzano in senso prescrittivo il vigente sistema ordinamentale, rimangono allo stato affermati soltanto sulla carta, non trovando compiuta e vera corrispondenza nella realtà effettuale, non soltanto per la mancanza dei necessari atti attuativi, ma anche e soprattutto per la mancanza di idonei o comunque di efficaci strumenti di “reazione” alle omissioni delle istituzioni centrali e locali.

In particolare, nessuno può negare che, a partire dal quadro normativo posto dalla Costituzione dopo la riforma del 2001 (v. legge cost. n. 3 del 2001), il sistema educativo non sia configurabile come un patrimonio esclusivo dello Stato, né tanto meno sia riconducibile soltanto all'istruzione nell'ambito scolastico. Esso si presenta come un sistema pluralistico ove devono poter convivere competenze statali e competenze regionali, e dove, affianco alle istituzioni scolastiche, devono poter agire le istituzioni dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Ed allora proprio in questo senso va riconosciuto che, dopo qualche tentennamento o addirittura qualche tentativo di ripensamento, finalmente si è data un'impostazione ormai sostanzialmente stabilizzata all'istruzione secondaria superiore. Questa è adesso articolata per un versante nei licei, negli istituti tecnici e negli istituti professionali, essenzialmente ricadenti nella competenza statale (salvo qualche limitata attribuzione a favore delle Regioni) e per un altro versante nel sistema dell'istruzione e formazione professionale, attribuito alla responsabilità delle Regioni e delle Province autonome (seppure sempre nei limiti delle norme generali e dei livelli essenziali stabiliti dallo Stato), ove operano con funzione primaria le istituzioni formative accreditate ed in funzione sussidiaria e complementare gli istituti professionali di Stato.

Ma è sotto gli occhi di tutti il fatto che l'effettivo esercizio delle competenze in materia di istruzione e formazione professionale è sostanzialmente congelato in larga parte delle Regioni, sicché la seconda gamba del sistema educativo non solo stenta assai a costituirsi su tutto il territorio nazionale, ma fatica anche a presentarsi come tale. È evidente, infatti, che soltanto la piena applicazione delle competenze regionali può consentire alla IeFP di uscire da quella sorta di limbo in cui ancora si trova.

3. Le molteplici concause dell'incompiutezza ed in particolare la mancanza di un Accordo Stato-Regioni

Tutto ciò può essere collegato al concorso di una molteplicità di concause, che invero appaiono tutte reciprocamente interagenti nel senso del freno ovvero

del blocco del pieno sviluppo del sottosistema in questione e che possono essere così riassunte.

Innanzitutto, dal punto di vista normativo, il quadro appare ancora sconfortante. Alla mancata definizione dell'elenco delle figure professionali di riferimento a livello nazionale e coerenti con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), atto alla cui approvazione la Conferenza Stato-Regioni non riesce ancora a pervenire, si somma l'assenza di un modello di governo dei soggetti operanti nella IeFP basato sulla qualità degli organismi formativi accreditati.

Ma questi possono essere considerati, in vero, anche elementi di contorno rispetto a quel tassello davvero essenziale per la IeFP, cioè un Accordo tra Stato e Regioni che disciplini il processo di attuazione delle nuove competenze regionali in materia di istruzione e formazione professionale sulla base di quanto previsto dall'art. 117, commi 3 e 6, dall'art. 118, comma 2, e dall'art. 119, comma 4, della Costituzione a seguito della riforma costituzionale del 2001. Sulla base di tali articoli l'istruzione e formazione professionale è un settore ordinamentale spettante in via integrale alle regioni (fatte salve le norme di principio generale e quelle attinenti ai livelli essenziali che sono stabilite dalla legge dello Stato), cui quindi va riconosciuta autonomia legislativa (art. 117, comma 3, Cost.) e regolamentare (art. 177, comma 6, Cost.), così come la competenza di determinare la titolarità delle corrispondenti funzioni amministrative (art. 118, comma 2, Cost.), ed infine la garanzia del reperimento delle risorse necessarie per finanziare "integralmente" il relativo esercizio delle funzioni (art. 119, comma 4, Cost.).

Senza un Accordo che indichi, in modo sufficientemente condiviso, i presupposti, le condizioni e le modalità con cui dare piena e concreta attuazione alla loro nuova competenza regionale in materia di IeFP sul territorio nazionale, è facile immaginare che il sistema continuerà a presentarsi "a macchia di leopardo" e presumibilmente con qualche eccellenza nelle zone del territorio nazionale ove vi sia maggiore disponibilità di risorse, ove la cultura della IeFP è sostenuta dalle forze politiche locali, e dove il privato sociale riesce ancora a mantenersi in condizioni di sostenibilità ed efficienza. Senza un Accordo che consenta e nello stesso tempo imponga alle stesse Regioni l'esercizio delle proprie competenze in materia di IeFP, non diventerà effettiva la libertà di scelta da parte dei giovani e delle famiglie che, entro le diverse opzioni offerte dal sistema educativo nazionale, intendano valorizzare la loro cultura ed il loro progetto di vita e di lavoro.

4. I contenuti necessari dell'Accordo tra Stato e Regioni

Quali dovrebbero essere, allora, i contenuti essenziali dell'auspicabile Accordo tra Stato e Regioni per la concreta attuazione della competenza regionale in materia di IeFP?

Le questioni da affrontare concernono il rispettivo impegno – statale e regionale – a dare luogo effettivamente e concretamente, entro termini ragionevoli, al sottosistema dell'istruzione e formazione professionale nell'ambito del sistema nazionale dell'istruzione e formazione.

Dunque, innanzitutto, va chiarito, quale presupposto indispensabile, il rapporto tra le competenze normative statali e quelle regionali in materia di IeFP.

Da questo punto di vista, sarebbe opportuno ricordare che le Regioni hanno competenza esclusiva nel settore della IeFP con i soli limiti costituiti dalle disposizioni dettate dallo Stato quali “norme generali dell’istruzione (ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. n, Cost.) e quali “livelli essenziali delle prestazioni” (ai sensi dell’art. 117, comma 2, lett. m, Cost.). Le prime sono quelle che dettano i principi costitutivi ed essenziali del complessivo sistema nazionale di istruzione e formazione, mentre le seconde sono quelle che definiscono gli standard richiesti dallo Stato affinché proprio nell’ambito della IeFP sia soddisfatto in egual misura su tutto il territorio nazionale il diritto-dovere all’istruzione e formazione. Scopo dell’Accordo, a tal proposito, dovrebbe essere quello di identificare con la maggiore precisione possibile le norme vigenti alle quali andrebbero riconosciute espressamente le predette qualificazioni. E ciò non solo al fine di determinare con certezza gli ambiti riservati alle competenze statali e regionali – per ridurre dunque per quanto possibile ed in via preventiva il contenzioso sul punto –, ma soprattutto per consentire agli operatori tutti della IeFP (amministrazioni, enti, privato sociale) di avere certezza sulla valenza prescrittiva delle norme adottate dallo Stato e dalle Regioni nei limiti delle predette competenze. In questo senso, appare necessario che l’Accordo indichi come procedere in tempi brevi all’attuazione del Capo III del d.lgs. 226 del 2005, là dove si prefigurano, senza però indicarli, i livelli essenziali delle prestazioni inerenti alla IeFP.

In secondo luogo, andrebbe definito in via consensuale un percorso ragionevole, anche mediante l’individuazione di specifiche tappe a breve-medio termine, entro il quale le Regioni tutte dovrebbero mettere a regime il sottosistema della IeFP, nell’esercizio della propria sfera di autonomia politico-legislativa ma sempre nell’ambito delle norme di principio generale e di quelle attinenti ai livelli essenziali che sono stabilite dallo Stato così come individuate nell’Accordo. E ciò dovrebbe avvenire valorizzando l’esperienza già determinatasi da alcune Regioni che hanno già opportunamente avviato, mediante apposite leggi e seppure secondo orientamenti non sempre convergenti, il processo di concretizzazione della IeFP al loro interno. E, se del caso – cioè qualora fosse indispensabile ai fini della necessaria omogeneità – queste leggi già vigenti andranno eventualmente corrette o integrate secondo le indicazioni dell’Accordo in questione.

In tal senso, appare necessario che l’Accordo orienti il processo di adempimento di alcune condizioni che sono del tutto imprescindibili per la concretizzazione della IeFP sull’intero territorio nazionale. Tra queste spicca, ad esempio, la predisposizione dell’anagrafe – o, meglio delle anagrafi – degli studenti a livello statale e regionale, strumenti che sono certo indispensabili per consentire la corretta programmazione dell’offerta formativa da parte delle istituzioni pubbliche e di quelle formative.

Inoltre, occorre che nell’Accordo si definiscano le modalità cui addivenire all’individuazione di principi comuni in ordine al sistema di accreditamento delle istituzioni formative, principi che consentano, pur nell’autonomia politico-amministrativa da riconoscersi alle singole Regioni, ai soggetti della formazione di perse-

guire, con la necessaria stabilità del quadro nazionale di riferimento, gli obiettivi della qualità educativa richiesti da ciascuna realtà locale, anche nell'ottica della certificazione.

Ancora, appare indispensabile che nell'Accordo in questione sia affrontata la questione del finanziamento della IeFP, sia in relazione alla presente fase transitoria, che in connessione agli effetti che si produrranno con l'attuazione del federalismo fiscale prefigurato dalla legge n. 42 del 2009. Dal primo punto di vista, è evidente che senza una qualche certezza nella disponibilità delle fonti di finanziamento – che adesso sono essenzialmente di provenienza statale e comunitaria – le Regioni tutte, ed in specie quelle in sofferenza dal punto di vista finanziario, ben difficilmente potranno mettere a regime il sottosistema della IeFP, così come sarà sempre più complessa l'attività delle istituzioni formative che intendano proseguire nell'offerta dei percorsi della IeFP avviati negli ultimi anni. In particolare, occorrerebbe avere una qualche certezza nella disponibilità delle risorse di provenienza statale, sia in relazione alla definizione della questione della ripartizione delle competenze finanziarie tra il Ministero del Lavoro e quello dell'Istruzione, sia rimuovendosi gli ostacoli che recentemente sono stati frapposti all'erogazione di finanziamenti normalmente erogati a favore delle istituzioni nazionali della IeFP.

Senza la presenza di queste ultime, è evidente, la IeFP sarebbe affidata soltanto alla buona (o cattiva) volontà delle singole realtà locali che, per un verso sarebbero ancor più deboli di quanto già talora appaiono oggi rispetto ad interessi di vario tipo e non sempre commendevoli, e per altro verso, prive del necessario sostegno organizzativo a livello centrale, sarebbero ben presto destinate a scomparire.

Dal secondo punto di vista, quello del federalismo fiscale in corso di attuazione, nell'Accordo andrebbero definite alcune questioni che allo stato sono rimaste non del tutto chiarite nella legge delega n. 42 del 2009 e che lo saranno soltanto alla luce dei decreti legislativi di attuazione di là da venire. In particolare, va definitivamente precisato che la IeFP – in quanto facente parte del sistema nazionale dell'istruzione ed in particolare in quanto sottosistema che eroga un diritto (quello all'istruzione e formazione) da garantire in eguale misura e secondo i livelli essenziali stabilito dalle leggi dello Stato su tutto il territorio nazionale – rientra tra i settori per i quali vale il principio della perequazione per tutte le Regioni secondo i costi standard. Dunque, su questa base, andrebbero definite le modalità attraverso le quali determinare in modo consensuale, e dunque soprattutto senza danneggiare le realtà territoriali meno fortunate del Paese e quelle ove la IeFP appare attualmente in grave difficoltà operativa, le modalità di calcolo dei costi standard della IeFP e del relativo fabbisogno da finanziare a favore di tutte le Regioni.

Correlativamente, appare evidente che a fronte degli impegni così assunti dallo Stato, sarebbe necessario che nell'Accordo le Regioni tutte – o per lo meno quelle tuttora prive di apposita normazione sul punto – si impegnassero ad adottare, entro un termine prefissato, una propria legge-quadro per affrontare lo specifico sottosistema della IeFP nell'ambito del sistema regionale di istruzione e formazione, in conformità ai principi stabiliti dallo Stato con le norme generali sull'istruzione e con quelle attinenti ai livelli essenziali delle prestazioni.

A tale legislazione, in particolare, dovrebbe essere affidato il compito di delineare l'assetto ordinamentale a livello regionale essenzialmente nel rispetto dei principi della sussidiarietà e del diritto individuale all'istruzione e formazione professionale. Dal primo punto di vista, è indispensabile che l'ordinamento regionale dell'istruzione tenga opportunamente conto delle potenzialità offerte dal privato sociale, il quale dunque, soprattutto nell'ambito dei procedimenti di accreditamento, andrebbe incentivato e promosso, e non certo coartato ovvero delimitato nella propria autonomia organizzativa e funzionale. Dal secondo punto di vista, le Regioni – e gli enti locali cui queste decideranno poi di affidare lo svolgimento dei compiti di amministrazione – dovrebbero porre al centro della loro attenzione le istanze provenienti dal cittadino, e dunque la specifica richiesta di educazione all'interno del sistema della IeFP che emerge liberamente dai giovani e dalle loro famiglie. Se così non fosse, se cioè tutto l'impianto normativo ed amministrativo finisse per rispondere a mere esigenze localistiche o peggio ancora affaristiche, si trascurerebbe il cuore del problema, quello cioè che al centro dell'educazione e della formazione è e va sempre mantenuta la persona umana.

Riferimenti bibliografici

- LEGGE 5 maggio 2009, n. 42 *“Delega al Governo in materia di federalismo fiscale, in attuazione dell'articolo 119 della Costituzione”*.
- DECRETO LEGISLATIVO 9 luglio 2003, n. 22, *“Attuazione della direttiva 2000/75/CE relativa alle misure di lotta e di eradicazione del morbo «lingua blu» degli ovini”*.
- CONFERENZA STATO REGIONI, Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di Istruzione e Formazione Professionale. (*istruzione, università e ricerca - lavoro, salute e politiche sociali*), Accordo ai sensi dell'articolo 4, comma 1, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.
- LEGGE 6 agosto 2008, n. 133 *“Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria”*.

La valutazione “attendibile” delle competenze e dei saperi: OCSE-PISA, INVALSI, Esperienze regionali

NICOLI DARIO EUGENIO¹

L’Istruzione e la Formazione Professionale ricoprono il ruolo fondamentale di preparare i giovani al mondo del lavoro, fornendo loro quelle conoscenze e quelle competenze particolari che rendono il loro contributo utile non solo alla società ma anche ai fini della costruzione di una solida e positiva identità professionale.

Il presente articolo intende descrivere alcuni tra i metodi di valutazione dei saperi e delle competenze in termini di “attendibilità”.

1. Dalla oggettività alla attendibilità

Il cambiamento in atto nel campo della valutazione nei contesti scolastici e formativi è riassumibile nel passaggio dall’insegnamento all’apprendimento: “si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa” fondato su una prestazione reale e adeguata dell’apprendimento (Wiggins 1993).

Mentre nei sistemi educativi strutturati per programmi ed obiettivi, l’approccio valutativo dominante enfatizza il criterio dell’*oggettività* ovvero della capacità di riscontrare nell’allievo, in modo indipendente dal soggetto che valuta e dal contesto in cui si colloca l’azione, il grado di possesso di un determinato sapere disciplinare, la valutazione nei sistemi educativi strutturati per risultati di apprendimento sotto forma di competenze mira alla *attendibilità*, ovvero l’azione valutativa non si esaurisce nei test, ma punta a riscontri reali dell’apprendimento sotto forma di compiti-problemi che sfidano l’allievo a mobilitare le proprie risorse e capacità al fine di perseguire un risultato valido.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Si tratta di avvicinare il lavoro scolastico e formativo al mondo reale, perseguendo situazioni di apprendimento che consentano agli allievi di acquisire una vera padronanza accertabile e certificabile in modo esplicito.

La competenza è definita nell'EQF (quadro europeo dei titoli e delle certificazioni) come la «*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia*» (Unione europea 2008).

Il lungo dibattito che ha portato alla definizione di competenza proposta dall'EQF ha evidenziato, tra l'altro, quattro aspetti che conviene richiamare:

1. Le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse.
2. Questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, se può essere trattata per analogia con altre situazioni già incontrate.
3. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.
4. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra (Le Boterf 1994).

Perrenoud (2002), individua tre elementi che sono fondamentali per la descrizione di una competenza:

- i *tipi di situazione* di cui essa dà una certa padronanza;
- le *risorse che mobilita*, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
- la *natura degli schemi di pensiero* che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

Il riferimento ad EQF è rilevante in questo tema soprattutto per quattro motivi:

- a) *Illustra in modo univoco i risultati dell'apprendimento*. L'EQF facilita e potenzia la libera circolazione (mobilità) delle persone nello spazio comune europeo. Per questo è necessario disporre di un quadro comune di riferimento che renda "trasparenti" cioè comprensibili formalmente e semanticamente i risultati di apprendimento finali di ciascuna qualifica (titolo, diploma, certificato ecc.).
- b) *Pone al centro dell'apprendimento le competenze*. La competenza non è più intesa come nel passato come una somma di componenti (sapere, saper fare e saper essere), ma come una padronanza della persona dimostrata nell'azione, come si vede nella definizione prima riportata.

- c) *Propone una relazione “attiva” tra competenze, abilità e conoscenze.* La prospettiva della competenza non coglie la persona come “possessore” di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.
- d) *Valorizza allo stesso tempo i risultati di apprendimento formali, non formali ed informali.* È infatti basato sui risultati dell'apprendimento, intesi come «descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze». Articolati in otto diversi livelli, i risultati dell'apprendimento costituiscono un linguaggio comune, che rende possibile comparare i livelli di apprendimento raggiunti secondo il loro contenuto e il loro profilo e non secondo i metodi e i percorsi di acquisizione, consentendo la validazione degli apprendimenti realizzati anche nei contesti non formali e informali, e migliorando in modo sostanziale la trasparenza dei certificati rilasciati ai vari livelli. L'EQF è perciò applicabile a tutte le qualifiche ottenute attraverso percorsi formativi formali, non formali ed informali. Inoltre, si propone come un riferimento del percorso di accrescimento delle competenze lungo tutto il corso della vita.

Un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di valutazione, convalida e riconoscimento dei risultati di apprendimento delle competenze e dei saperi, in modo da porre in luce le relative evidenze della competenza ed i relativi livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

Siamo nel pieno del paradigma del costruttivismo pedagogico (Varisco, 2002) secondo cui vi è apprendimento autentico quando l'allievo è in grado di costruire il proprio processo di apprendimento tramite scoperta, conquista, attribuzione di senso e di utilità al sapere acquisito.

Una delle principali novità proprie della presente stagione riformatrice di ispirazione europea, che vede il passaggio da un “sistema per programmi” ad un “sistema per curricoli” centrati su risultati di apprendimento (*knowledge outcome*), è costituito pertanto dalla tematica della valutazione, che rappresenta uno dei momenti chiave della nuova responsabilità delle istituzioni pubbliche riferite al sistema, alle istituzioni, agli apprendimenti.

A differenza della valutazione di conoscenze ed abilità, la valutazione di una competenza richiede:

- l'analisi della dimensione da valutare
- la scelta di criteri di valutazione
- gli strumenti di valutazione
- i livelli di prestazione.

Tale approccio necessita di un quadro di dimensioni che possono essere riferite:

- 1) allo schema cognitivo (collegare situazioni, fatti, impostare la risoluzione di problemi, creare collegamenti, eseguire confronti, sintetizzare...);

- 2) allo schema operativo (applicazione di regole grammaticali, di sequenze, di operazioni, etc.);
- 3) allo schema sociale (gestione di relazioni, della comunicazione, lavoro cooperativo, assunzione di responsabilità);
- 4) allo schema della riflessione e della trasferibilità (metacognizione).

Possiamo riscontrare le nuove pratiche di valutazione in tre ambiti istituzionali differenti:

- le attività di monitoraggio comparativo del tipo OCSE-PISA;
- le attività di valutazione, sia formativa sia rilevante per il rilascio dei titoli di studio svolte da INVALSI;
- le attività di valutazione sostenute da Regioni e Province autonome proprie dei percorsi di Istruzione e formazione professionale dove si esplica la competenza esclusiva di tali enti anche nell'ambito valutativo in modo innovativo rispetto alle tradizionali commissioni e prove.

2. OCSE-PISA

Ocse Pisa interviene nei sistemi educativi al fine di accertare con periodicità triennale i risultati dei sistemi scolastici in un quadro comparato, non con l'obiettivo di verificare la padronanza delle conoscenze, bensì di rilevare in che misura i giovani quindicenni, prossimi alla fine della scuola dell'obbligo, abbiano acquisito alcune competenze giudicate essenziali per svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società e per continuare ad apprendere per tutta la vita.

L'indagine accerta il possesso di competenze funzionali negli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze e di alcune competenze trasversali in gioco nel ragionamento analitico e nell'apprendimento.

L'attenzione non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e capacità apprese anche e principalmente a scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita reale.

Mostriamo, come esempio, una prova di lettura del progetto 2006:

GRAFFITI

Sono furibonda: è la quarta volta che il muro della scuola viene pulito e ridipinto per cancellare i graffiti. La creatività è da ammirare, ma bisognerebbe trovare canali di espressione che non causino ulteriori costi alla società.

Perché rovinare la reputazione dei giovani dipingendo graffiti dove è proibito? Gli artisti di professione non appendono i loro dipinti lungo le strade! Al contrario, cercano fondi e diventano famosi allestendo mostre legalmente autorizzate.

Secondo me gli edifici, le recinzioni e le panchine nei parchi sono opere

d'arte in sé. È davvero assurdo rovinare l'architettura con i graffiti e, peggio ancora, il metodo con cui vengono realizzati distrugge lo strato di ozono.

Davvero non riesco a capire perché questi artisti criminali si diano tanto da fare, visto che le loro "opere d'arte" vengono cancellate sistematicamente.

Olga

Sui gusti non si discute. La società è invasa dalla comunicazione dei messaggi pubblicitari. Simboli di società, nomi di negozi. Grandi poster invadono i lati delle strade. Sono tollerabili? Sì, per la maggior parte. E i graffiti, sono tollerabili? Alcuni dicono di sì, altri no.

Chi paga il prezzo dei graffiti? In fin dei conti, chi paga il prezzo degli annunci pubblicitari? Giusto. Il consumatore.

Chi ha affisso i tabelloni, ha forse chiesto il vostro permesso? No. Allora perché chi dipinge graffiti dovrebbe farlo? Il proprio nome, i nomi delle bande e delle grandi opere pubbliche: non è solo una questione di comunicazione?

Pensiamo ai vestiti a strisce e quadri apparsi nei negozi qualche anno fa. E all'abbigliamento da sci. I motivi e i colori sono stati presi in prestito direttamente dai variopinti muri di cemento. È piuttosto curioso che questi motivi e colori vengano accettati ed ammirati, mentre i graffiti dello stesso stile sono considerati orrendi.

Tempi duri per l'arte.

Sofia

Segnaliamo le tecniche di consegna del compito e di elaborazione delle domande, con specificazione del tipo di capacità sollecitata: non si chiede il contenuto, ma si sollecitano alcune riflessioni sui testi proposti: "Questa due lettere sono state prese da Internet e riguardano i graffiti. I graffiti sono scritte o dipinti fatti illegalmente sui muri o da altre parti. Fai riferimento alle lettere per rispondere alle domande".

La prima domanda è così definita: "Perché Sofia fa riferimento alla pubblicità?"; nel testo metodologico si aggiunge opportunamente una spiegazione sul tipo di capacità sollecitata ed il livello di riferimento: "Interpretare il testo – livello 3: questo compito richiede allo studente di inferire una relazione di tipo analogico tra due fenomeni trattati nel testo".

Le risposte positive sono più di una, e quindi non vi è una semplificazione del compito così da poter essere corretto facilmente:

Punteggio 1

- *Riconosce che viene fatto un paragone tra i graffiti e le affissioni pubblicitarie. La risposta è coerente con l'idea che la pubblicità è una forma legale di graffiti.*
oppure
- *Riconosce che far riferimento alla pubblicità è una strategia per difendere i graffiti.*

Ogni sessione di prove perfeziona il metodo rispetto a quella precedente. Il progetto PISA 2009 rappresenta la quarta fase del Programme for International Student Assessment; esso si fonda sul concetto di “reading literacy” (“competenza in lettura”), che si riferisce alla comprensione, all’utilizzo e alla riflessione su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società. La “reading literacy” non è più considerata un’abilità che si acquisisce unicamente nell’infanzia, durante i primi anni di scuola, ma piuttosto come un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

La prossima rilevazione OCSE-PISA utilizzerà tre strumenti:

- prova per la rilevazione delle competenze degli studenti;
- questionario studente;
- questionario scuola.

Verranno somministrati agli studenti del campione anche quesiti relativi alle competenze funzionali di matematica e di scienze già utilizzati nelle precedenti fasi di PISA. L’analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consentirà non soltanto di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare le eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.

PISA 2009 prevede anche alcune opzioni internazionali:

1. somministrazione informatizzata delle prove;
2. rilevazione sulla familiarità con le TIC;
3. rilevazione sul coinvolgimento dei genitori nello sviluppo della “reading literacy” dei propri figli.

Il modello proposto ha avuto l’effetto di influenzare le modalità di valutazione adottate nei vari sistemi, anche perché comporta comparazioni che segnalano il livello di preparazione dei ragazzi dei diversi paesi.

Anche per questo motivo, si tratta di un importante fattore di stimolo:

- alla riflessione circa il rendimento degli studenti di ogni Paese indagato e quindi dei relativi sistemi educativi;
- all’innovazione delle metodologie di valutazione, soprattutto in direzione del passaggio dal focus dei contenuti al focus delle capacità d’uso e di ragionamento/trasferimento, oltre che del superamento dello schema sequenziale unico (stimolo chiuso/risposta chiusa) e l’apertura a soluzioni molteplici considerate equivalenti dal punto di vista della loro positività.

Non si può chiedere ad OCSE-PISA di rappresentare un sostituto delle prove di valutazione disciplinari, ma costituisce comunque un esempio di come si possano mettere a fuoco le capacità degli studenti non tanto nel ripetere i contenuti, quanto nel qualificare il proprio profilo di cittadinanza.

3. INVALSI

Con la legge 53/03 è stato istituito l'INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione – con il compito di effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze ed abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche allo scopo di fornire a ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro.

La rilevanza strategica dell'attività dell'Istituto nazionale ha indotto, più volte, il legislatore ad intervenire per potenziare la qualificazione scientifica dell'INVALSI, attribuendo allo stesso ulteriori compiti e prevedendo, con la legge 25 ottobre 2007, n. 176, l'emanazione di un'apposita direttiva annuale, da parte del Ministro dell'Istruzione, per l'individuazione degli obiettivi relativi alla valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione sul sistema scolastico e sui livelli di apprendimento degli studenti.

Con la direttiva del Ministro n. 76 del 6 agosto 2009, sono stati individuati gli obiettivi generali delle politiche educative nazionali, di cui l'INVALSI dovrà tenere conto per lo svolgimento della propria attività istituzionale per l'anno scolastico 2009-2010.

Per il presente anno scolastico, la rilevazione avverrà nel II e nel V anno della scuola primaria e nel I anno della scuola secondaria di I grado (oltre alla prova nazionale all'interno dell'esame di Stato a conclusione del I ciclo), tenendo conto delle soluzioni e degli strumenti adottati per rilevare il valore aggiunto da ogni singola scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni.

Le prove riguardano i seguenti ambiti di valutazione: italiano (comprensione del testo e riflessione sulla lingua) e matematica (numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni, ad esclusione della II primaria, misura, dati e previsioni).

Le prove sono state pre-testate e consentono di esprimere una valutazione che descrive l'intera scala di "abilità" per ciascun ambito.

La rilevazione è *censuaria* a livello di scuola; il Dirigente scolastico è responsabile del processo di svolgimento della prova nella sua scuola. In alcune scuole campione (individuate dall'INVALSI) la somministrazione avverrà alla presenza di un osservatore esterno; ciò per evitare il fenomeno del "suggerimento" degli insegnanti agli studenti, rilevato in forma diffusa in alcune realtà del Paese.

La rilevazione per la prossima sessione avverrà nei seguenti giorni:

- 6 maggio 2010: prova di *italiano* nella II e V primaria;
- 11 maggio 2010: prova di *matematica* nella II e V primaria;
- 13 maggio 2010: prova di *italiano e matematica* nella I classe della scuola secondaria di primo grado.

Le prove sono corrette dagli insegnanti di classe (competenti per ambito) ed i risultati sono riportati su schede-risposta (modalità prova nazionale) che verranno rispedite all'indirizzo indicato dall'INVALSI per la lettura ottica (i fascicoli compilati rimangono alla scuola).

Nelle "scuole campione" la correzione sarà effettuata dall'osservatore esterno il pomeriggio stesso del giorno in cui si svolge la prova. Al termine della corre-

zione l'osservatore esterno invierà le schede-risposta (modalità prova nazionale) all'indirizzo indicato dall'INVALSI.

La somministrazione in due giorni diversi per la scuola primaria riduce notevolmente l'effetto "affaticamento" degli allievi.

La correzione della prova da parte degli insegnanti permette:

- di introdurre anche domande aperte (miglioramento della qualità della prova);
- di conservare a scuola i fascicoli (prove) somministrati per ogni approfondimento ulteriore;
- di minimizzare il carico informatico delle scuole.

I dati verranno restituiti alla singola scuola nel modo più disaggregato possibile, cioè secondo la distribuzione delle risposte domanda per domanda. Questo modello permetterà a ciascuna scuola di individuare all'interno di ogni disciplina le aree di eccellenza e quelle problematiche che necessitano di una particolare cura.

I dati saranno restituiti anche in forma depurata dalle variabili di contesto rilevate sia attraverso le fonti amministrative esistenti sia mediante un questionario alunno.

Sono previsti i seguenti report:

- report nazionale con analisi dei risultati sia a livello di prova che di singola domanda;
- report regionali con analisi dei risultati sia a livello di prova che di singola domanda;
- approfondimenti specifici (anche sulla base di richieste ed indicazioni del mondo della scuola).

È inoltre in corso la preparazione delle prove al fine di provvedere alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi della scuola secondaria superiore, utilizzando le prove scritte dei relativi esami di Stato secondo criteri e modalità che ne consentano la comparabilità a livello internazionale.

Infine, INVALSI ha il compito di formulare proposte per l'introduzione di prove nazionali riguardanti gli esami di Stato conclusivi dei corsi di istruzione secondaria di II grado.

Il quadro emergente delinea un sistema di valutazione ad importanza sempre crescente; in tale modo, esso mira a più scopi:

1. diffondere una cultura della valutazione "attendibile" presso le istituzioni scolastiche, vista la limitatezza metodologica ed anche deontologica in tale ambito;
2. rilevare e confrontare i livelli di apprendimento degli studenti allo scopo di monitorare la "produttività" del sistema educativo;
3. fornire ad ogni scuola uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro;
4. fornire al legislatore ed alle autorità scolastiche (ma anche agli enti locali oltre ai vari *stakeholder*) indicazioni utili al fine di delineare politiche educative riferite alle effettive caratteristiche del sistema.

La numerosità e rilevanza di tali scopi si spiega anche alla luce del grande ritardo che il nostro sistema educativo presenta rispetto alle esperienze di altri paesi di riferimento, sia nel contesto comunitario che all'esterno di questo.

INVALSI si trova di fronte, pertanto, una strada piuttosto impegnativa ed inoltre segnata da criticità impreviste, come la pratica dei "suggerimenti" degli insegnanti, una novità assoluta nell'ambito dei paesi OCSE.

4. Esperienze regionali

Le Regioni e le Province autonome, nell'ambito della loro competenza esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, gestiscono gli esami di valutazione finale dei percorsi di qualifica e di diploma quadriennale.

Spesso, l'impostazione adottata ripropone con poche variazioni le prove di valutazione che si effettuavano quando la qualifica professionale era solo un titolo valido per l'inserimento lavorativo, ma non aveva ancora valenza di titolo di studio in quanto non assolveva al diritto-dovere di istruzione e formazione e, con questo, all'obbligo di istruzione.

Un modello piuttosto articolato è quello della Regione Valle D'Aosta. Esso prevede le seguenti indicazioni metodologiche:

<p>Moduli Area culturale Oggetto: saperi di base - conoscenze e abilità</p>	<p>Unità Formative Capitalizzabili Area Professionale Oggetto: competenze professionali - Unità di competenza</p>
<p><i>Valutazione del profitto</i> Consiste nell'accertare se sono stati raggiunti obiettivi specifici di apprendimento, ovvero se è stato imparato ciò che è stato insegnato. Dipende, quindi, dal programma e rappresenta un punto di vista interno al percorso seguito.</p>	<p><i>Valutazione della competenza</i> Guarda a ciò che un individuo sa/sa fare in riferimento al mondo reale e rappresenta un punto di vista "esterno".</p>
<p><i>Valutazione riferita alla norma</i> Colloca l'esito delle prove dei partecipanti in una data graduatoria, le valuta e le classifica rispetto a quelle dei loro pari.</p>	<p><i>Valutazione riferita al criterio</i> Si contrappone a quella riferita alla norma in quanto ogni partecipante viene valutato esclusivamente per la sua competenza in quell'ambito, senza alcun riferimento ai suoi pari. La valutazione avviene tipicamente sulla base di una lista di controllo (<i>check list</i>), ovvero riferendosi ad un elenco articolato di punti (indicatori) considerati rilevanti per un determinato livello di apprendimento. La scelta degli indicatori può avvenire in riferimento al: - <i>prodotto</i> - materiale o immateriale - risultante dalla messa in atto della competenza (caratteristiche quantitative e/o qualitative osservabili);</p>

	<p>- <i>contesto</i> – inteso come l’ambiente fisico e sociale “tipo” – simulato o reale – in cui viene messa in atto la competenza (risorse materiali e immateriali disponibili, rispetto di norme e vincoli, ...);</p> <p>- <i>processo</i> – inteso come la sequenza delle attività / operazioni che concorrono alla realizzazione del prodotto (specifiche tecniche di esecuzione, modalità e tempi di realizzazione, ...).</p>
<p><i>Valutazione in base a criteri di progressione</i></p> <p>La capacità dell’individuo viene analizzata in base ad un continuum che comprende tutti i livelli significativi.</p>	<p><i>Valutazione in base a criteri di padronanza</i></p> <p>Si fissa un preciso standard di competenza minima – o <i>soglia di accettabilità</i> – per discriminare tra gli individui che hanno padronanza e quelli che non ce l’hanno, senza tener conto della qualità dei risultati conseguiti.</p>
<p><i>Valutazione continua</i></p> <p>È quella attuata dal formatore ed, eventualmente, dal formato su prodotti e prestazioni realizzati durante il percorso.</p> <p>Il giudizio finale rispecchia, quindi, l’intero processo.</p>	<p><i>Valutazione puntuale</i></p> <p>I giudizi vengono assegnati e le decisioni vengono prese in base ad un esame o ad altre procedure di valutazione che hanno luogo in un momento preciso, solitamente alla fine di un percorso o di una sua parte significativa.</p> <p>Ciò che è accaduto in precedenza è considerato irrilevante: conta solo ciò che la persona è in grado di fare in quel momento.</p>
<p><i>Valutazione indiretta</i></p> <p>Si valutano le abilità potenziali ricorrendo a una prova, solitamente su carta.</p>	<p><i>Valutazione diretta</i></p> <p>Prende in considerazione ciò che il candidato sta facendo; per esempio, mentre un piccolo gruppo sta discutendo, il valutatore osserva, confronta le prestazioni con i criteri riportati in una griglia, le riferisce alle categorie più adatte ed esprime una valutazione.</p>
<p><i>Valutazione delle conoscenze</i></p> <p>Ci si aspetta che l’allievo dimostri l’ampiezza e la padronanza delle sue conoscenze, rispondendo a domande di diverso tipo.</p>	<p><i>Valutazione delle prestazioni</i></p> <p>Ci si aspetta, piuttosto, che l’allievo fornisca in una prova diretta un campione di prodotto/risultato.</p>
<p><i>Valutazione analitica</i></p> <p>Alcuni elementi dell’apprendimento vengono tenuti separati (es. conoscenze e abilità, modalità scritte e orali, ...).</p>	<p><i>Valutazione “olistica”</i></p> <p>Consiste nell’espressione di un giudizio globale sintetico, che riguarda l’apprendimento nella sua interezza e organicità (unità di competenza).</p>

Come si vede, l’impianto è definito per Unità formative capitalizzabili (Ufc) e si riferisce ad una duplice categoria di finalità: del profitto e della competenza.

Si veda, sempre nell’ambito dello stesso modello, il caso del terzo anno dei percorsi di qualifica:

Aree di valutazione		Modalità/strumenti	Peso %	Soglia di accesso
Area comportamentale	Valutazione generale/trasversale	L'Area comportamentale è valutata in riferimento ai criteri di motivazione-interesse, relazione e comportamento e in base agli indicatori espressi nella Scheda relativa (alla fine del documento). Le singole Aree/Attività partecipano alla valutazione complessiva con peso e modalità da definire.	5	-
	Area orientativa			
	Attività motorie			
	Religione			
Area culturale	Moduli	Valutazione finale di ogni Modulo da parte del/i docente/i di riferimento volta a verificare gli apprendimenti in esito – conoscenze e abilità – secondo quanto indicato negli standard minimi dei saperi di base.	30	60/100 con almeno 2 Aree con soglia raggiunta (60/100), di cui 1 deve essere Area dei linguaggi o Area matematico-scientifica
Area professionale	Laboratorio progettuale	- Valutazione interna del lavoro svolto da ciascun allievo nell'ambito del gruppo da parte del/i docente/i prevalente/i e del coordinatore/tutor; - Eventuale auto-valutazione individuale/collettiva sul lavoro svolto dal sottogruppo (processo) e sul risultato realizzato dal gruppo (prodotto); - Eventuale valutazione esterna del prodotto finale in termini di gradimento del "pubblico".	5	-
	UFC	Valutazione finale di ogni Unità Formativa Capitalizzabile da parte del/i docenti/i di riferimento finalizzata a verificare l'intera Unità di Competenza, con peso e modalità da definire per ciascuna U.F.C.	40	60/100
Area esperienziale		Valutazione finale sulla base del lavoro svolto da ciascun allievo nell'ambito dello stage da parte di tutor formativo e tutor aziendale.	20	-
Totale				100

Si tratta di un modello composito, strutturato per aree e criteri di valutazione, oltre che per pesi e soglie.

Un caso differente è rappresentato dal modello della Regione Liguria in via di applicazione ai percorsi di quarto anno per il diploma di Istruzione e formazione professionale attualmente in svolgimento. L'impostazione che si intende adottare per l'esame finale prevede:

1. una *prova professionale-capolavoro* centrata sulle prerogative della figura di riferimento; essa prevede anche una relazione individuale da cui si deducano anche le competenze degli assi culturali necessariamente connesse con le competenze professionali mirate;
2. una *prova multiculturale* elaborata sulla base del formato INVALSI, utile anche ad una gestione statistica degli esiti; essa prevede anche legami espliciti con le competenze professionali;
3. un *colloquio* nel quale valorizzare il rapporto dell'alternanza formativa sottoscritto da aziende ed enti ed il portfolio dell'allievo, da presentare ambedue a cura del candidato.

Le prove di valutazione finale si riferiscono ad un *modello valutativo unitario*, sulla base del quale si chiede agli enti di formazione di certificare le competenze acquisite dagli allievi in esito alle unità di apprendimento svolte e delle attività (*stage, project work*) realizzate in azienda e sostenute da una valutazione da parte dei tutor aziendali, debitamente valorizzate dal consiglio di classe.

Tale certificato ha valore stimato nel 50% del totale; l'altro 50% è stabilito dalla prova finale.

Il modello valutativo unitario è strutturato nel seguente formato:

Competenze	Evidenze	Dimensioni	Livello	Grado
Quelle indicate nel progetto	Quelle indicate nelle rubriche: occorre che gli allievi si siano realmente cimentati nei compiti-prodotti indicati	Relazionale, affettivo-motivazionale Pratica Cognitiva Linguistica Riflessiva	Il livello di riferimento per il diploma quadriennale è EQF 4	Basilare Adeguate Eccellente

In tal modo, appare chiaro come un metodo siffatto di valutazione finale *richieda necessariamente che l'attività di apprendimento venga svolta secondo la metodologia costruttivista delle Unità di apprendimento, centrate su compiti e prodotti*. Infatti l'insegnamento non è inteso, nel contesto dell'approccio per competenze, come una "successione di lezioni", ma come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento".

Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi:

- ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti;
- inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

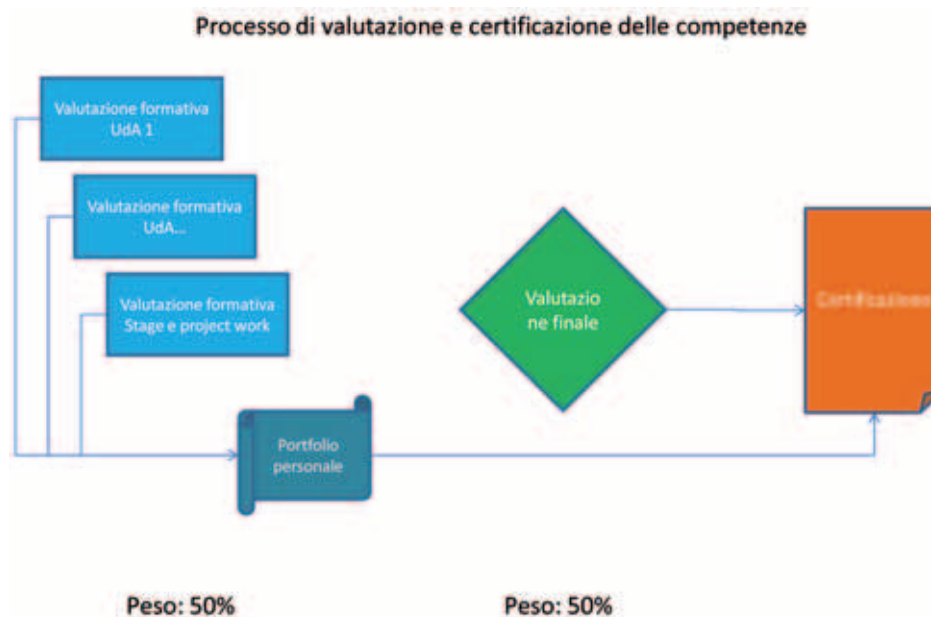
Ogni UdA deve sempre mirare almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento. Ogni attività formativa si svolge tramite UdA, ovvero per mezzo di lavori significativi, dotati di senso e di valore, che sollecitano lo stu-

dente ad “imparare facendo”. Le UdA sono autoconsistenti, ovvero stanno in piedi da sole poiché aprono e chiudono un ambito del sapere, segnalato anche dalle realizzazioni degli studenti.

Al termine di ogni UdA avviene la valutazione formativa sulla base di un'apposita griglia unitaria pluridimensionale (in riferimento agli indicatori ed alle dimensioni previsti nelle rubriche delle competenze mirate) e che consente di rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati, al fine di indicare in forma attendibile ed unitaria i voti degli assi/aree e delle discipline coinvolte oltre che della condotta e di avviare il processo di certificazione progressiva delle competenze (con un peso indicativo del 50% del totale). Contestualmente viene via via costruito il *portfolio dell'allievo* che contiene i prodotti significativi e dotati di valore realizzati dagli allievi lungo il percorso formativo. Si ricorda che occorre necessariamente associare i tutor aziendali nel processo valutativo, in riferimento al formato valutativo unitario.

Il coordinatore del Consiglio di classe, sulla base degli esiti delle valutazioni formative e delle indicazioni dei colleghi, compila un *certificato delle competenze progressivo*, annotando via via le esperienze ed i prodotti realizzati, compresi quelli svolti in azienda, fino al completamento delle competenze previste dal progetto formativo. Tale certificato verrà poi integrato raccogliendo gli esiti delle prove di valutazione finale.

Di seguito viene visualizzato il processo di valutazione e certificazione delle competenze.



5. Una prima riflessione sui modelli di valutazione emergenti

La rassegna – sia pur breve ed essenziale – che abbiamo appena svolto indica innanzitutto che siamo in presenza di una stagione di forte impegno e innovazione in tema di valutazione degli apprendimenti. Il modello più influente dal punto di vista internazionale è quello OCSE-PISA che si è imposto sia per il suo carattere di fruibilità sia per la metodologia fortemente centrata sul profilo di cittadinanza dello studente.

In prospettiva, sul piano nazionale dovrà probabilmente risultare più rilevante il modello INVALSI poiché rappresenta una delle prove di valutazione ufficiali dei vari percorsi formativi e perché consente un maggiore approfondimento della dimensione propria dei saperi linguistici e matematici indagati.

I regolamenti della istruzione secondaria prevedono un forte impulso innovativo; quello relativo agli istituti tecnici, ad esempio, afferma che “Le prove per la valutazione periodica e finale e per gli esami di Stato di cui ai commi 1 e 2 sono definite in modo da accertare, in particolare, la capacità dello studente di utilizzare i saperi e le competenze acquisiti nel corso degli studi anche in contesti applicativi. A tal fine, con riferimento a specifiche competenze relative alle aree di indirizzo, le commissioni di esame si possono avvalere di esperti del mondo economico e produttivo con documentata esperienza nel settore di riferimento” (art. 6, comma 3).

Emerge, quindi, una propensione verso la valutazione delle competenze, anche se i dispositivi sono ancora a carattere ibrido e deve ancora essere definito un modello unitario di attestazione-certificazione delle competenze.

Emerge inoltre, specie dalle esperienze in atto nelle Regioni e Province autonome, una varietà di modelli che spaziano su approcci differenti e che rivelano non poche volte una non piena padronanza delle norme in vigore e delle metodologie didattiche e valutative vigenti. Si pensi, appunto, alla tematica delle competenze che nella gran parte dei casi – dopo essere annunciata sul piano generale e programmatico – viene decisamente disattesa nelle prassi valutative finali dei percorsi.

A questo proposito risulta illuminante ciò che afferma una ragazza finlandese (la Finlandia è prima nella classifica OCSE-PISA) che ha svolto un anno di interscambio in una scuola italiana:

“Non so se i finlandesi sono i migliori del OCSE-PISA, ma diciamo che non sarebbe una sorpresa... Specialmente dopo il mio anno in Italia, ho iniziato ad apprezzare il nostro sistema di scuola molto di più... Io penso che il problema in Italia è che le persone devono studiare a casa e poi vengono a scuola a fare l'interrogazione in cui devono proprio ricordare tutto a memoria, parola a parola, e poi se gli chiedi “perché?”, non sanno rispondere perché non hanno davvero capito quello che hanno studiato. In Finlandia invece io a volte non studiavo niente a casa e prendevo 8 o 9 al compito soltanto perché avevo capito le cose durante le lezioni. In Finlandia, nel liceo i professori non guardano se io ho fatto i compiti a casa: lì loro pensano che siamo assai adulti per decidere le nostre cose e comunque fa male a noi se

non studiamo perché è la nostra vita. E questo fatto ci dava la possibilità di studiare di più quella materia che per noi era difficile e meno quella che era facile. E ci sono anche altre cose che non mi piacevano nella scuola italiana, per esempio il programma e la metodologia di studio della lingua inglese. Io non ho mai studiato, nella mia vita, per esempio Shakespeare: qui in Finlandia, è importante che io sappia parlare inglese, invece in Italia voi studiate 2-3 anni la grammatica e poi iniziate a studiare Shakespeare, che scriveva inglese che nemmeno Samantha, che parla inglese come la lingua materna, capiva totalmente... Quindi come le persone possono imparare a parlare inglese, se studiano quel modo della lingua che è morto cento anni fa?... Questi sono i miei pensieri”².

Riferimenti bibliografici

- BOTTANI N. - TUIJMAN A., *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1990.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in «Nuova Secondaria» 7 (2002), 13-18.
- CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, 2004.
- CNOS-FAP, *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale*, Roma, Pio XI, 2005.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 (2001) 1, 93-112.
- COMOGLIO M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Milano, Fabbri, 2003.
- COMOGLIO M., *Il portfolio nella formazione professionale*, Roma, Pio XI, 2006.
- FRANCHINI R. - R. CERRI, *Per un'istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, Paris, 1994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, 2006, in <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Obbligo di istruzione - Linee guida* (Decreto 22 agosto 2007).
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando Editore, 1998.
- PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PERRENOUD P., «Nuove competenze professionali per insegnare», in *Dieci competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002
- PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.
- PLESSI P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 2004.
- POLÁČEK K., *QPA - Questionario sui Processi di Apprendimento. Superiori e università.*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2005.
- REY B. (a cura di), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- SERGIOVANNI T.J. - J. STARRATT, *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS, 2003.
- SPALDING E., *Tre P per valutare*, ADI, <http://ospitiweb.indire.it/adi/Portfolio/p1una%20storia.htm>

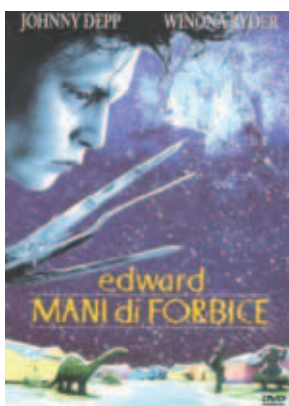
- TACCONI G., *Valutare nella formazione professionale*, Roma, Paper, 2007.
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa al Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)*, Bruxelles, 2008.
- VALZAN A., *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*, Paris, Hachette éducation, 2003.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Milano, Guerini e Associati, 2000.
- VARISCO B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA Jossey-Bass., 1993.

² <http://matematicaescuola.wordpress.com/2009/04/27/ocse-pisa-italia-finlandia-il-giudizio-di-una-ragazza-finlandese/>

Edward mani di forbice: una favola reale

ALBERTO AGOSTI

Alberto Agosti è professore associato presso l'Università degli Studi di Verona, ove insegna *Didattica generale*. Tra i vari temi di ricerca, lo appassiona molto quello dell'educazione e della formazione di adulti e giovani attraverso il cinema. In riferimento a questo tema, tra le sue pubblicazioni si citano "Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti" (CEDAM, Padova 2001) e "Il cinema per la formazione" (a cura di), (Milano, Franco Angeli 2005). È in corso di stampa, in collaborazione con Mario Guidorizzi, "Il cinema nella e per la scuola. 50 film per far amare il cinema a bambini e adolescenti", Trento, Erickson.



Il film che si propone all'attenzione di quanti vogliono predisporre un'occasione potenzialmente molto proficua sul piano delle possibilità di un lavoro riflessivo – anche profondo – da parte di un pubblico giovane, così bisognoso di momenti in cui ritrovare la bellezza di un pensiero sorretto da emozioni costruttive, è *Edward mani di forbice* (USA 1990) dell'eccentrico e geniale regista Tim Burton, molto amato appunto dai giovani, ma significativamente anche da un pubblico più maturo.

Di questo prolifico autore di cinema basti ricordare alcune pellicole che sicuramente rimarranno nella memoria della storia del cinema per la loro validità artistica: si tratta di opere molto spesso dal forte spessore sul piano poetico, sovente giocate ai confini del reale e del fiabesco, ma sempre profondamente ancorate a temi esistenziali, semplici e complessi insieme. Sono

¹ Tra le numerose opere cinematografiche dirette da Tim Burton si menzionano *Batman* (1989), con il seguito del 1992, *Nightmare Before Christmas* (1993), *Ed Wood* (1994), *Mars Attacks* (1996), *Il mistero di Sleepy Hollow* (1999), *Big Fish* (2003), *La fabbrica di cioccolato* (2005), *La sposa cadavere* (2005) e il recente *Alice in Wonderland* (2009) uscito sugli schermi italiani quest'anno.

temi umani fondamentali – come l'amore, la morte, l'odio, l'amicizia solidale, ecc. – e per questo in grado di catturare la simpatia di bambini e ragazzi, ma anche di quegli adulti che cercano nelle due ore di una visione filmica, lo spazio protetto per una distensività rigenerante, generativa si potrebbe dire, all'insegna della fantasia e della poesia¹.

È proprio la componente estetica, forte e delicata insieme, presente nelle opere di Tim Burton, che rende queste ultime particolarmente adatte per preparare ed effettuare percorsi educativi efficaci.

Naturalmente occorrerà prestare particolare attenzione affinché la visione di film, come quello di cui si vuole trattare in questo scritto, non divenga un esercizio pedante e meramente didascalico: una tale operazione equivarrebbe a tradire lo spirito stesso di queste pellicole, confezionate con arte e proposte allo spettatore perché ne sappia innanzitutto godere, gratuitamente. Costituisce sempre una forzatura potenzialmente pericolosa, e forse anche alla fin fine controproducente, adoperare un film per educare: occorre procedere con cautela, cambiando spesso le modalità di lavoro successive alla visione e mai riducendole ad esercizi troppo finalizzati a raggiungere obiettivi prefigurati. Alla creatività dell'autore di cinema occorre aggiungere quella del giovane spettatore, invitandolo ad esprimersi secondo le sue proprie capacità, del tutto legate all'individualità del suo sentire e del suo comprendere, in grado di farlo approdare ad interpretazioni che possono discostarsi da quelle attese dall'educatore. È questo un criterio che va tenuto costantemente presente.

Ma torniamo a parlare di *Edward mani di forbice*, a partire, per chi non l'avesse già visto, dalla trama, qui proposta in poche righe e in termini volutamente vaghi, per non rovinare la visione dell'educatore che volesse vedersi il film preventivamente, scelta del tutto raccomandabile.

In un suggestivo castello dai tratti gotici vive uno strano personaggio, di nome Edward. Si tratta di una sorprendente creazione di uno scienziato che, morendo prima di aver finito la sua opera, ha lasciato Edward in una condizione di solitudine e di imperfezione. Egli ha infatti, al posto delle mani, due complesse e ingombranti protesi a forma di forbice. A far uscire Edward dal castello è una signora che da subito si propone come donna di cura. Ella vende prodotti cosmetici porta a porta, e il primo gesto significativo, pieno di umana attenzione, è quello di lenire con uno dei suoi unguenti il volto di Edward, segnato da numerose cicatrici. Vale la pena di notare due elementi degni di essere presi in considerazione: gli sguardi intensi che intercorrono tra questa donna ed Edward. Curiosi, ma nello stesso tempo teneri e pietosi, sono quelli della venditrice di cosmetici, stralunati, colmi di sorpresa, ma anche di timore sono invece quelli di Edward, vissuto appunto fino al momento dell'incontro in piena solitudine, in una situazione di assenza di relazioni e di emozioni.

L'incontro dunque si qualifica come la ricongiunzione di due mondi diversi e sconosciuti l'uno all'altro, una ricongiunzione che si rivelerà potenzialmente ricca di opportunità per entrambi: per Edward, che avrà l'occasione per farsi conoscere ed apprezzare nella sua diversità, e per la signora ed il mondo sociale nel quale ella lo porterà, mondo che potrebbe, come inizialmente accade, ricono-

scere in Edward una persona davvero eccezionale, diversa, e proprio per questo speciale.

Ma come è facile intuire, questa diversità sarà motivo di dolore e di rinnovata esclusione.

Dal punto di una metodologia di impiego del film per fini educativi, si comprende immediatamente come si possa lavorare con bambini e ragazzi chiedendo loro – a fronte dell'essere 'speciale' rappresentato da Edward – di pensare ed esplicitare i loro pensieri rispetto a ciò che di 'speciale' c'è in ciascuno di noi, chiedendo loro di riflettere su sé stessi, ma anche sui propri compagni e sugli adulti di riferimento. Ricordo un'insegnante che soleva proporre ai suoi allievi un tema che suonava pressappoco in questi termini: 'le cose belle che vedo nei miei compagni', invitando ciascuno a scrivere di tutti, in modo che ciascuno avesse un ritorno positivo, plurimo, da parte degli altri. Quanto c'è di Edward in ciascuno di noi?

Trattandosi di mondi differenti, quello di Edward e quello in cui egli fa ingresso, caratterizzati ciascuno per una sua cultura, ingenua e bambina, si potrebbe dire, quella riferita al mondo di Edward, complessa e carica di pregiudizi la seconda. Questo film riguarda a pieno titolo la questione interculturale. L'universo filmico è ricchissimo di opere che possono essere utilmente visionate con il pubblico più giovane per portarlo a parlare dei punti di vista differenti, di che cosa succede quando la cosiddetta normalità incontra la diversità, puntando magari a pensare che diversità e differenza, pur essendo termini che vengono usati in modo indifferenziato, non vogliono dire la stessa cosa.

Edward mani di forbice può prestarsi davvero efficacemente per motivare ad un pensiero riflessivo e meditato sul valore del termine 'differente' e sul quello del termine 'diverso'. Chi è il diverso? Chi è il differente? Chi sono i diversi nella società? Chi sono i differenti? Quanto bello e proficuo può rivelarsi scoprire che ciascuno di noi è diverso e differente insieme, e parlarne con i ragazzi, chiedendosi se è meglio – se noi preferiamo – guardarci e guardare con la lente, o gli occhiali, della diversità, oppure con quelli della differenza. Che cosa si vede in una persona, ma anche in un animale, in un oggetto, o una qualsiasi realtà esterna, con gli occhiali dell'una o dell'altra? È possibile in tal modo scoprire e disvelare, almeno in parte, le dinamiche di inclusione e all'opposto di emarginazione – addirittura di esclusione – scoprendo così come spesso, troppo spesso, guardiamo solo con gli occhiali della diversità, occhiali che generano sentimenti comunque negativi, sia essi di sproporzionata adesione e ammirazione, come accade ad Edward all'inizio del suo cammino di socializzazione, sia di sospetto, invidia, repulsione e addirittura di odio in un secondo momento, quando la presenza di un soggetto capace di amore autentico, proprio in virtù della sua capacità affettiva in qualche modo pura e disinteressata, mette in crisi la società strutturata e comodamente appoggiata su parametri culturali consolidati, in grado di stabilire e difendere, anche in modo violento e, appunto escludente, codici di comportamento indiscutibili.

Ma soprattutto, a nostro avviso, il film di Burton ci invita a guardare il mondo e le persone attorno a noi con gli occhiali della poesia, della capacità, ma anche

della volontà di scoprire nell'altro da sé i suoi caratteri distintivi, belli in quanto tali, da valorizzare, e con i quali entrare in dialogo, ritenendoli non imm modificabili, ma comunque da comprendere in modo profondo, estetico, grazie alla valorizzazione anche del proprio sentire emotivo, che oramai non si sa più ascoltare, se non in modo frettoloso e distratto, semplificatorio.

Edward mani di forbici apre all'esperienza di un sentire emotivo denso e toccante, che può verosimilmente educare a sentire e ad interpretare in modo più intenso anche la quotidianità.

Si tratta di un'educazione lasciata anche ad un suo svilupparsi misterioso e irripetibile, per ciascun giovane spettatore, che deve essere per questo invitato al lavoro sul film in modo morbido, affinché il parlare del film stesso con i compagni, si qualifichi come un prolungamento di un'esperienza estetica vivificante, e non come mero momento tecnico, teso alla convergenza, all'insegna dell'esercizio di un'intenzionalità... troppo educativa.

Il 43° Rapporto CENSIS/2009 sulla situazione sociale del Paese

RENATO MION¹

L'articolo che segue presenta una selezione delle "fotografie" più significative immortalate dai dati raccolti dagli esperti del Censis sulla situazione sociale del nostro Paese al 2009. La società italiana viene colta nei suoi tratti emergenti, come ad esempio: la perdita del ruolo della famiglia come "tana sicura" e il suo divenire sempre più teatro aperto di conflittualità; il disincanto dei giovani nei confronti della funzione educativa dei processi formativi; il ruolo e le caratteristiche dei mezzi di comunicazione di massa (in crescita, soprattutto tra i giovani, Internet, digital divide, telefoni cellulari, social network). La dimensione individualistica pervade la realtà politica, la vita familiare, i contesti educativi e sociali.

In sintesi, un'Italia che orgogliosamente "resiste". Una società "replicante", il cui modello è rimasto immutato dal '70 ad oggi, dove i giovani fanno anticamera e le famiglie sono in emergenza.

Se il Censis dovesse presentare il Rapporto² sulla situazione del paese oggi, a distanza di tre mesi, dovrebbe cambiare qualcuna delle riflessioni fatte allora? L'imbarbararsi del clima politico, forse scontato per l'avvicinarsi delle elezioni politiche regionali, ma poco accettabile nella lotta di "tutti-contro-tutti", certo non cambia i risultati delle indagini fatte, ma potrebbe confermare o almeno problematizzare ancor più certe considerazioni in esso maturate.

Oggi a distanza di tempo, sembra che in qualche modo siano degenerati alcuni sintomi già avvertiti allora (5 dicembre 2009) dal presidente De Rita, come l'ingigantirsi dell'"opinionismo e dell'antagonismo tra leaders. Vi "tornano gli interessi personali che sono agiti in presa diretta", tutta giocata sullo scontro frontale

¹ Ordinario Emerito di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, 43° Rapporto sulla condizione sociale del Paese-2009, Milano, Franco Angeli, 2009.

e secondo una logica di antagonismo militante e di azione diretta a forte tasso di personalizzazione. “Siamo prigionieri dell’evento e dell’opinione”, continuava, “davanti ai quali siamo tutti uguali, privati non solo della conoscenza degli eventi, ma talora anche del loro stesso fondamento, per cui la foresta delle opinioni e il *retroscenismo gossiparo* hanno la prevalenza sulla realtà e l’analisi politica, diventando impotenti a capire quello che realmente sta succedendo”. È quella “*ec-citazione comunicativa*” che a poco a poco entra a far parte della nostra vita quotidiana e ci rende difficile la comprensione corretta della società.

Ne deriva che la corrosione esercitata dal primato dell’opinione ha comportato un grande deficit di interpretazione sistemica e di capacità di definire una direzione di marcia su cui orientare gli interessi in gioco. E nel pericoloso *mix* tra politica e affari irrompono anche interessi “privatistici” in delicati settori pubblici. L’esplosione di comunicazione mediatica, su cui trionfano non i fatti ma le opinioni e più ancora l’opinionismo e il *retroscenismo*, generano mostri, cui attribuire colpe al personale che agisce in politica, dove la politica salta in nome di una personale legittima difesa.

Privato della politica, quella alta, osservava ancora De Rita “l’individualismo vitale è sempre meno capace di risolvere i problemi della complessità che lo trascende e il soggettivismo etico mostra la corda rispetto all’esigenza di valori condivisi. La spietatezza competitiva e la carica di egoismo che derivano dal primato della soggettività hanno creato squilibri e disuguaglianze sociali che pesano sulla coesione collettiva. Fare politica senza riferimenti alti diventa sempre più difficile, non c’è risposta ai problemi di orientamento del Paese, così che nella psicologia collettiva si diffondono stanchezza e vergogna per i tanti fenomeni di degrado valoriale o almeno comportamentale che caratterizzano la vita del Paese”.

Diminuisce il peso dei soggetti intermedi e cresce la rappresentanza diretta degli interessi. Infatti il mondo della rappresentanza ha perso la sua carica identitaria (di classe, di gruppo sociale e di movimento). “Ritorna in piena nudità, e senza pudori la seconda gamba quella degli interessi reali. I soggetti politici perdono il ruolo di sintesi interpretativa e di proposta che sola può legittimare la leadership.

Dopo tre mesi possiamo riprendere pari pari, quanto lo stesso 43° Rapporto scriveva “siamo una *società replicante*, testardamente replicante: siamo sempre gli stessi!”. Senza politica e senza cultura politica non si fa vita collettiva e si dà spazio alla solitudine dell’individualismo e del soggettivismo.

Ma è così difficile riprendere lo spirito comunitario e la rappresentanza collettiva? Sembra di sì.

Il fatto che il modello della nostra società sia rimasto praticamente immutato dagli anni 70 ad oggi è da un lato positivo, perché alcuni fattori di lungo periodo resistono sia pure tra mille difficoltà, come la famiglia e il tessuto delle piccole imprese. Dall’altro lato, la replica del modello non può bastare per costruire il futuro. La crisi infatti non ha provocato un sussulto culturale nel mondo politico. Si è assecondato il modello, ma non si è approfittato della crisi per avviare la svolta.

Nella sostanziale continuità, dall’indagine Censis emergono comunque delle nuove tendenze. La prima è che comincia una stagione di ristrutturazione del ter-

ziario. Un processo che miete vittime nel turismo e nell'artigianato. Più di 50mila commercianti al dettaglio hanno abbassato la saracinesca nel 2008 su un totale di 162mila imprese cessate nell'intero settore.

La seconda è che ha preso piede un nuovo protagonismo delle imprese che hanno saputo combinare le strategie di presenza sui mercati mondiali con strategie innovative. A ciò si accompagna la rappresentanza sempre più diretta degli interessi di potere, senza passare per i soggetti intermedi. Però giovani e famiglie rimangono ancora al palo.

Eppure il Direttore del Censis, Giuseppe Roma, concludeva la sua presentazione del Rapporto con un colpo d'ala che non demordeva dalla cura di costruire il futuro agendo sul presente, e sostenendo la voglia tenace e la strategia politica di fare sintesi delle varie contraddizioni. "Fare futuro nel presente!".

Rimane ancora un sufficiente orizzonte di speranza e una fiduciosa proposta di impegno. Essa ci accompagnerà, anche in questa analisi che ci avviamo a percorrere, nell'approfondimento della situazione sociale del Paese, specialmente in quegli ambiti più pertinenti agli obiettivi culturali specifici della Rivista, circa la condizione dei giovani e della famiglia, i processi formativi e professionali oltre che le trasformazioni dei consumi mediatici.

1. La società italiana al 2009: tratti emergenti

Per descrivere la società italiana gli studiosi del Censis hanno orientato la loro riflessione su tre direzioni in modo particolare e cioè sui comportamenti e le reazioni dei soggetti privati, come la famiglia, rispetto alla crisi in atto, sull'impoverimento della dimensione pubblica e sulla centralità della variabile tempo nelle varie decisioni della vita quotidiana.

La società complessa si viene caratterizzando per il moltiplicarsi dei vari soggetti sociali, che proprio per la loro molteplicità rendono più difficile la sua stessa organizzazione e coesione sociale. In particolare essi osservano che il tessuto sociale sta reggendo grazie anche alla tenuta degli equilibri familiari, alla cosiddetta "stressata resistenza delle famiglie"³ che ha dovuto arrangiarsi riducendo gli sprechi (l'83% ha cambiato abitudini alimentari, il 40% ne ha contenuto gli sprechi, il 39,7% ha cercato prezzi più convenienti, il 34,8% ha eliminato dal paniere i prodotti che costano troppo) e conservando con intelligenza e rigore la ricchezza accumulata prima della recessione (il 41% ha toccato i risparmi accumulati, più del 22% ha rinviato i pagamenti al mese successivo, il 10,5% si è fatto prestare soldi da parenti e/o amici). Del resto in un contesto sociale, abituato a vivere e pensare alla giornata, solo la dimensione familiare, pur tra mille contraddizioni, pare essere in questo momento in grado di garantire una bussola al popolo italiano, soprattutto in assenza di un dibattito pubblico "alto", caratterizzato contemporaneamente dal perdurante vuoto di leadership della politica e dal progressivo degrado dei valori. Resta però aperto il capitolo, troppe volte sottovalutato da

³ CENSIS, *Ibidem*, 3-11.

istituzioni e governi, *delle risorse da garantire ai nuclei familiari con figli* (49%) e ai giovani (48%) che dovrebbero essere i primi destinatari di fondi per uscire dall'emergenza sociale.

Le difficoltà arrivano infatti dopo il primo figlio, rendendone più difficile la nascita di un secondo o di un terzo, (ormai quasi una rarità!), anche se i desideri ideali si spingono oltre. Di fatto, una volta avuto il primo figlio, mediamente in età avanzata, molte madri italiane non ne fanno altri: il 20,6% per motivi economici, il 9,5% a causa del lavoro. In secondo luogo l'accresciuta instabilità occupazionale degli ultimi tempi e l'esordio ritardato della genitorialità sembrano avere ridimensionato le aspirazioni di maternità e paternità delle donne e degli uomini italiani, senza dimenticare che nel frattempo i tempi per il passaggio generazionale dall'età giovane all'età adulta si sono dilatati in modo evidente e le tappe che tradizionalmente scandiscono questo percorso appaiono sempre più sfumate e impalpabili. Il Paese si ritrova qui ormai da decenni ad essere stabilmente a crescita zero, dove il tasso di fecondità è più basso di quello della Francia, del Regno Unito e della stessa Svezia. Inoltre il sistema di tutela della maternità appare chiaramente inadeguato e troppo legato al vincolo della condizione professionale, per cui le tutele si applicano ai lavoratori con figli a carico e alle madri lavoratrici per il periodo di astensione dal lavoro a ridosso del parto⁴.

Infine, si è accentuata la *tendenza a rispondere colpo su colpo, in maniera compulsiva e reattiva*, all'offensiva della crisi, agendo sul fattore tempo come risorsa per limitare i danni della congiuntura negativa. Gli italiani sono diventati "campioni nella risposta a breve", per cui si parla di "ordinaria normalità dell'emergenza"⁵. È stato questo un comportamento che ha accomunato famiglie e imprese nello sforzo di preservare i posti di lavoro e tentare di rianimare la domanda. Ma anche lo Stato ha scelto di vivere alla giornata, mettendo in campo provvedimenti il più possibile a effetto immediato, dall'Abruzzo, alla moratoria sui mutui, fino allo scudo fiscale. Si tratta di una tendenza che quanto più la minaccia è percepita come grave, tanto più la si ritiene bisognosa di una risposta immediata da ricercarsi nel sistema più strutturato che gestisce le emergenze e le situazioni complesse, per cui la risposta emergenziale si declina come risposta ordinaria a cui si tende ad attribuire anche il massimo livello di efficacia. È la stessa dinamica e la stessa motivazione di fondo che sta dietro al sempre più massiccio ricorso agli interventi della Protezione civile⁶.

Complessivamente siamo pure in presenza di "isolati episodi di un buon governo del fare" ma che non riescono a tradursi in un'azione di lungo periodo. Anzi talora rimangono bloccati dall'apparire quotidiano di *episodi di malcostume politico*, che ne compromettono la solidità. Per cui non basta il fare, serve un'etica pubblica a tutta prova. Lo scenario che si è aperto è dunque quello di soggetti politici che perdono il loro ruolo di ricerca e di proposta, senza i quali è difficile legittimare l'autorevolezza e la leadership di una classe dirigente. "Nella psicologia

⁴ CENSIS, *Ibidem*, 266-275.

⁵ CENSIS, *Ibidem*, 68.

⁶ CENSIS, *Ibidem*, 69-73.

collettiva, scrive il Rapporto, c'è un dolente mix di stanchezza e di vergogna per i tanti fenomeni di degrado valoriale o almeno comportamentale che affliggono la vita del Paese".

Tutto ciò è amplificato da quella che il Censis definisce *l'eccitazione comunicativa nella permanente esposizione ai media*⁷. Nel giro di quasi un decennio, grazie agli accresciuti livelli di istruzione della popolazione, per effetto delle innovazioni tecnologiche, ma anche per un processo di parcellizzazione dei tempi individuali sempre più pronunciato, nella società digitale si riscontra un'enorme evoluzione: tutti i tassi di diffusione sono aumentati, spesso con incrementi a due cifre percentuali di chi utilizza questo o quel mezzo di comunicazione. L'incremento ha riguardato i nuovi mezzi come i telefoni cellulari (+12,2%) e Internet (+26,9%), ma anche la radio ha fatto un grande balzo in avanti (+12,4%) grazie alle molteplici modalità di fruizione (dal lettore mp3 alla radio via Internet). Non stupisce, quindi, che oggi circa la metà degli italiani usi un numero di media superiore a quattro e che si muova con facilità ogni giorno attraverso una fitta trama di messaggi veicolati da più vettori: non solo la Tv, il cellulare, la radio e i quotidiani, ma anche Internet, web Tv, palmari, lettori mp3, *e-reader*, ecc. E una non trascurabile quota di popolazione (4,2%) accede, più o meno abitualmente, a ben dieci o più mezzi di comunicazione diversi (quota percentuale che raddoppia tra i soggetti più giovani e più istruiti, da sempre apripista delle trasformazioni nel mondo della comunicazione).

Del resto, dal 1992 al 2008, a fronte di un incremento medio dei consumi delle famiglie del 20%, la spesa per telefoni e servizi telefonici ha registrato un aumento del 214%. Si finisce così per dedicare massicce dosi di tempo ai mezzi di comunicazione in modo più flessibile, frammentato e sintetico. Se si sommano i quantitativi medi di tempo trascorso quotidianamente utilizzando i principali media, risulta un ammontare cumulativo "virtuale" di 13 ore e 54 minuti al giorno: più del tempo effettivamente a disposizione durante la giornata attiva. I frammenti dei tempi mediatici, infatti, si accavallano e si sovrappongono, stando permanentemente immersi nel flusso simultaneo della comunicazione. Il tempo personale sta diventando sempre più stringato e frammentato. Il 26,8% degli utenti, ad esempio, si è accorto di dedicare meno tempo ad altre attività a causa di Facebook (dalla lettura al lavoro, dal cinema alla frequentazione degli amici), indebolendo di fatto la propria capacità dialettica complessa e i legami sociali.

In definitiva, il mutamento del paradigma cognitivo alla base dell'uso dei media si riflette in un corrispondente mutamento socio-antropologico: la frammentazione dei tempi personali e la percezione del reale come istante presente (che enfatizza l'affermazione di sé) prende il sopravvento sulla elaborazione del proprio essere nel tempo (che implicherebbe una maggiore sensibilità alla responsabilizzazione verso gli altri).

Questa corsa senza tregua ha molto a che vedere con la personalità multipla che ognuno indossa più o meno coscientemente in questa fase: ciascuno interpreta nel corso della giornata sempre più ruoli, cercando di viverli tutti nello

⁷ CENSIS, *Ibidem*, 73-79.

spazio-tempo a disposizione fino al paradosso dell'assunzione anche della trasgressione se ciò rientra nel ritmo del quotidiano. Così proprio lo scontro con il vicino diventa la metafora di una conflittualità che non sa farsi dialettica, di un'emozione che non sa diventare relazione o scambio.

Le tensioni sociali non si incanalano in forme organizzate, ma scelgono la via del conflitto privato, dove le motivazioni alla base della litigiosità sono per lo più futili, come spesso capita in famiglia, dove irritabilità e frustrazione trovano uno scenario naturale: una famiglia sempre meno "tana sicura" e sempre più attraversata da conflitti sotterranei. E mentre i genitori litigano nei condomini, i figli che sono diventati più irrequieti e aggressivi, litigano a scuola. Si entra in conflitto per quasi tutto: per la competizione scolastica, per una ragazza, per la squadra di calcio, per un saluto sgarbato. E se le cose si mettono male si passa agli spintoni, alle maniere pesanti. Ed offrendo un'osservazione di carattere antropologico-culturale gli autori del Censis, continuano: "spesso alla base di queste forme rancorose, c'è una forma di invidia sociale, di inconfessata aspirazione a travalicare la ragionevolezza e le regole di corretta contiguità"⁸.

È anche il prodotto di una cultura che fa del "desiderio" la connotazione strutturante dell'identità: esistiamo per desiderare una casa più grande, una vista migliore. I bambini desiderano l'ultimo gadget elettronico, le ragazze desiderano apparire come le top model o più modestamente come l'attrice vista in Tv. La mamma desidera a tutti i costi restare giovane, il papà anche. E tutto viene perseguito ostinatamente e caparbiamente attraverso l'acquisto, praticato o vagheggiato, di prodotti, servizi, oggetti. Una sorta di permanente stato di frustrazione, di "insoddisfazione desiderante", che si appaga nel momento dell'acquisto, del bene o del servizio, per affievolire la sua carica energetica in una brevissima spirale di tempo. In passato si sarebbe detto che si privilegia l'*avere* rispetto all'*essere*; oggi il discorso è più complesso, perché molte delle cose e soprattutto dei servizi acquistati (sportivi, estetici o l'abbigliamento, la cosmetica, ecc.) sono in realtà investimenti sull'essere. Solo che si tratta esclusivamente di essere frivolo e fatuo.

Così, l'identità si sostanzia di quest'attitudine desiderante, di questa aspirazione permanente al consumo: per essere più eleganti, più avvenenti, più forti. Il rancore può penetrare in altre e più complesse dinamiche, come la paura del diverso e dell'altro. Ancora una volta, un comportamento istintivo, primario, non mediato culturalmente. Il fatto è che in qualche modo sono state sdoganate le ombre della relazionalità: l'invidia, il rancore, la competizione esasperata, tutte emozioni di cui un tempo si aveva pudore e, se le si provava, si faceva di tutto per dissimularle.

Oggi, complici migliaia di pomeriggi televisivi con proiezione di relazioni familiari problematiche, la microconflittualità viene anzi vissuta come un'affermazione di forza del proprio Sè, e, quand'anche si fosse consapevoli di essere nel torto, si vuole comunque avere ragione. È la dinamica stessa del dibattito che, non prevedendo mediazioni, non giunge mai a una sintesi, come a dire: "il torto non esiste,

⁸ CENSIS, *Ibidem*, 81-83.

esiste solo la mia ragione". Risulta emblematica, in tal senso, la dinamica di molte tensioni generazionali all'interno delle famiglie: non c'è più il conflitto classico della ribellione dei giovani nei confronti del principio di autorità, il giovane non è più soltanto colui che genera il conflitto, ma finisce anche per essere colui che lo gestisce e lo risolve a suo vantaggio.

Da tutto ciò, concludono con uno sguardo di ottimismo gli studiosi del Censis⁹, "c'è la speranza che nei processi descritti l'individualismo abbia cessato la corsa ed esaurito la spinta che ha portato ad un così forte isolamento dell'io. Paradossalmente è proprio nella constatazione che la società è ormai atomizzata, fatta di monadi che più facilmente si scontrano invece di incontrarsi, che sta la speranza futura: la frammentazione non può andare oltre, l'elastico della disaggregazione troppo teso produrrà nel prossimo futuro un'inevitabile riaggregazione, di cui si intravedono le avvisaglie", alle quali però non può mancare, completiamo noi, il senso di responsabilità e di progettualità che ogni cittadino non può delegare.

2. L'odierna dinamica dei processi formativi

Già nell'analisi sui tratti caratteristici dell'attuale società erano emerse alcune pessimistiche osservazioni relative alla *forza perduta dell'istruzione*¹⁰. Vi si rilevava infatti la perdita di *appeal* dei percorsi educativi, nonostante la spinta riformista. Circa l'80% dei giovani di età compresa tra 15 e 18 anni si è chiesto almeno una volta che senso abbia stare a scuola o frequentare corsi di formazione professionale. Nei giovani in uscita dalla scuola secondaria di II grado il disincanto e lo scetticismo circa la capacità dell'istruzione di garantire loro qualità e occupabilità sono sensazioni condivise pressoché all'unanimità, poiché il 92,6% ritiene che anche per chi ha un titolo di studio elevato il lavoro sia oggi sottopagato, mentre il 91,6% pensa che per trovare un lavoro sia agevolato chi può avvalersi di una rete di conoscenze. Giudizi che trovano in parte conferma tra gli occupati, che nel 63,9% dei casi valutano le cose studiate a scuola non utili, o utili solo in parte, per lo svolgimento del proprio lavoro. Si coagula così una forma di disincanto verso la funzione educativa.

2.1. Il disincanto per i tempi lunghi dell'educazione

La visione pessimistica sembra travalicare i confini dell'universo educativo, coinvolgendo anche i processi di transizione al lavoro. Il 75% dei laureati e l'85% dei non laureati intervistati, di età compresa tra 16 e 35 anni, pensano che in Italia vi siano scarse possibilità di trovare lavoro con la propria preparazione, e l'81% dei giovani 16-35enni ritiene che l'Italia dia poche o nessuna possibilità di essere innovativi nella propria attività di lavoro e/o studio e nella vita di tutti i giorni.

⁹ CENSIS, *Ibidem*, 85.

¹⁰ CENSIS, *Ibidem*, 52-59.

In una società come quella italiana, che pensa all'oggi guardando sempre meno al proprio futuro, più brava nel presente piuttosto che a programmare nel lungo periodo il proprio agire, anche la funzione educativa sembra instradata verso un destino di progressivo depotenziamento.

Allo stato dei fatti, pressoché inefficaci o blande sono state le azioni pubbliche finalizzate a valorizzare gli aspetti positivi ed eccellenti che pure all'interno del sistema educativo nazionale ci sono, costituiti, ad esempio: dalle scuole che dialogano con il territorio e con le famiglie, e che partecipano attivamente a sperimentazioni e opportunità che vengono loro offerte; dai docenti che, nonostante il clima di disorientamento che sembra prevalere tra le mura scolastiche, continuano nella loro missione educativa, impiegando energie e tempo oltre gli obblighi contrattuali; dalle famiglie che si spendono per essere parte attiva della comunità educante; dai giovani che sono alla ricerca di percorsi di istruzione superiore selettivi e qualificanti, in grado di aprire loro nuovi ambiti esperienziali, oltre che meramente lavorativi, e che, quando ne hanno la possibilità, cercano anche al di fuori dei confini nazionali quello che il nostro sistema non riesce a garantire¹¹.

La partecipazione ai processi educativi da parte delle giovani generazioni non è mai stata così ampia come oggi, ma difficilmente nelle scelte scolastiche e universitarie si rintracciano segni di un chiaro progetto personale di vita e di lavoro. L'esigenza di orientamento e di direzione è quanto mai evidente. Ed è sicuro che, non appena si colgono segnali di un tracciato duraturo, come nel caso dell'investimento nei percorsi scientifici e tecnologici, la reattività del Paese è certa ed apprezzabile. Se in Italia, pertanto, non saranno poste in essere opportune misure di contrasto all'attuale involuzione dei processi formativi, è quanto mai probabile che nel medio periodo la qualità del capitale umano disponibile sia destinata a scemare, con un impatto negativo sulla capacità complessiva del sistema-Paese di affrontare le sfide della modernità.

2.2. Il patto educativo tra scuola e famiglia

Presenta significative incrinature anche *il patto educativo tra scuola in senso lato e famiglie, sempre meno partecipi alla vita scolastica*, tenuto conto che:

- quasi la metà dei genitori (47,7%) non incontra mai o quasi mai gli insegnanti dei propri figli;
- il 59,7% dei genitori con figli in età scolare ritiene che il fenomeno del bullismo sia in crescita, ma il 52% non ha fiducia nella capacità della scuola di proteggere i ragazzi da questo fenomeno e il 59,7% ritiene che gli insegnanti non abbiano gli strumenti per fermare i bulli;
- da parte loro, il 57,6% dei dirigenti della scuola secondaria di II grado individua, tra le cause dei bassi rendimenti scolastici, il modello sociale prevalente che svilisce la funzione educativa, mentre il 45% osserva che l'atteggiamento prevalente tra i docenti è ormai quello del "disorientamento";

¹¹ CENSIS, *Ibidem*, 91-92.

- promuovere la motivazione all'apprendimento negli allievi è, invece, una delle principali problematiche che gli insegnanti sono chiamati ad affrontare, secondo quanto dichiarato dal 54,4% di un campione di neoassunti nella scuola secondaria di II grado. Problematicità resa ancora più difficile dalla progressiva perdita di attrazione della professione di docente, la meno preferita tra i giovani maturandi.

Sul versante delle *performance*, i dati sono noti e senza variazioni soddisfacenti: secondo i dati Pisa-Ocse abbiamo una quota di 15enni con scarse *performance* nei test di verifica delle capacità di lettura (26,4%) più elevata della media europea (24,1%). Se è vero che una tale involuzione riguarda gran parte degli Stati comunitari, a livello nazionale il fenomeno in questione ha registrato dal 2000 al 2006 un incremento pari a +7,5%, sensibilmente superiore all'incremento medio dell'Ue (+2,8%). Con estrema difficoltà e con risultati non univoci si sta cercando di affrontare il fenomeno della dispersione scolastica e formativa, con tassi di abbandono patologici in tutti i livelli e segmenti educativi: l'indicatore europeo sugli *early school leavers*, ovvero i 18-24enni non in possesso di un diploma e non più in formazione, sottolinea che in Italia la relativa percentuale sfiora il 20% (19,3%), superando di quasi quattro punti percentuali la corrispondente quota dell'Ue27 (14,8%).

Per altro verso i giovani italiani diplomati e in crescente difficoltà nel mercato del lavoro, sembrano sempre più orientarsi verso l'unico bene rifugio oggi a loro disposizione: ottenere una formazione qualificata.

2.3. *L'alta formazione come bene rifugio*

Negli ultimi due anni la scelta dei giovani sembra farsi di qualità e di "ragionamento di lungo periodo". Si è assistito ad un aumento delle preiscrizioni verso quegli atenei più qualificati e verso quelle facoltà considerate più "difficili" come ingegneria e medicina. In riferimento ai due politecnici più prestigiosi d'Italia, quelli di Milano e Torino, rispetto al 2007 si riscontrano incrementi delle preiscrizioni per l'accesso ai test di ammissione rispettivamente del 19% e del 27%. In entrambi i casi, la maggioranza delle richieste sono pervenute per accedere al corso di studi di ingegneria, che ha sempre offerto in Italia le migliori *chance* occupazionali.

D'altra parte il principio del merito e gli scenari della competitività dei saperi¹² si fanno sempre più avanti nel dibattito sul futuro assetto del sistema universitario.

Infatti nell'opinione di presidi di facoltà e docenti, sono soprattutto due gli aspetti strettamente correlati al principio meritocratico che sembrano condensare i maggiori consensi: in primo luogo, una stretta correlazione tra valutazione della ricerca e ripartizione delle risorse finanziarie disponibili, in secondo luogo, un ritorno ad un'università di élite, più selettiva ed in grado di valorizzare le eccellenze.

A ciò si aggiunga la proposta di sviluppare un'offerta di formazione post-laurea di eccellenza destinata ad un'élite di laureati. Nessuna o scarsa fiducia si registra, invece, rispetto al fatto che una eventuale strutturazione in fondazioni po-

¹² CENSIS, *Ibidem*, 109-122.

trebbe essere il primo passo verso la diffusione nelle università della cultura del merito e per innescare nel sistema meccanismi di miglioramento e di attrazione degli studenti stranieri. Il 2007-2008 segnala la lenta ma continua crescita del pendolarismo Sud-Nord del Paese. Rispetto al 2005-2006, aumenta la quota complessiva di studenti universitari meridionali che studia fuori regione che raggiunge e supera quota 25%, rispetto ad una media nazionale del 20,2%.

Nello specifico, su quasi 354.000 studenti iscritti in atenei fuori dalla propria regione di residenza, tre regioni (Puglia, Calabria e Campania), rispettivamente con 47.849, 37.076 e 33.114 studenti, finiscono per rappresentare un terzo dell'intero fenomeno. Le regioni che diventano piattaforma di atterraggio sono il Lazio con 70.971 "immigrati", l'Emilia Romagna con 62.754 presenze, la Lombardia e la Toscana rispettivamente con 43.512 e 35.878 studenti non residenti.

In un'ottica più generale anche per il 2008 si conferma la tendenza all'aumento dei livelli di scolarizzazione della popolazione con oltre 15 anni di età: il 10,7% degli individui è in possesso di un titolo accademico (+0,5% rispetto all'anno precedente) e tale valore sale al 20,8% tra i 25-29enni.

D'altro canto, un quarto della popolazione, costituita in gran parte, ma non esclusivamente, dalle fasce d'età più anziane, possiede al massimo la licenza elementare. Tra i titoli intermedi prevale ancora la licenza media (31,6%), seguita dal diploma di scuola secondaria di II grado, posseduto dal 27,3% della popolazione presa in esame.

Le donne laureate (11,1 % del totale) superano i colleghi maschi (10,3%). Se si considera poi la sola fascia d'età compresa tra i 25 e i 29 anni, la propensione della componente femminile della popolazione a raggiungere i più elevati traguardi di studio è del tutto evidente: il 25,5% delle donne è almeno laureato, mentre gli uomini si fermano al 16,1%. Anche l'occupazione femminile è sensibilmente più scolarizzata di quella maschile: le donne occupate laureate sono pari al 21,8%, mentre i colleghi maschi laureati sono il 13,8%.

La scolarizzazione delle forze lavoro è infine più elevata di quella della popolazione in generale. I possessori di titoli accademici sono, infatti pari al 16,6% nel complesso (13,5% maschi, 21,2% femmine) ed al 20,3% nella fascia tra i 25 e i 29 anni, immediatamente successiva all'età tipica del periodo di studi universitari.

I diplomati sfiorano il 37% e le femmine (39,5%) ancora una volta sono più scolarizzate dei maschi (35,1%).

2.4. *L'alternanza scuola-lavoro*

I dirigenti scolastici delle scuole secondarie di II grado guardano con favore all'alternanza scuola-lavoro. Il 71,2% di dirigenti sottolinea che il ricorso all'alternanza scuola-lavoro permette agli studenti di avere una migliore conoscenza del mondo del lavoro, il 55,9% pensa che l'alternanza permetta alla scuola di offrire un *curriculum* di studio più adeguato alle esigenze lavorative, il 53,2% ritiene che essa aumenti le opportunità occupazionali dei diplomati, in quanto hanno l'occasione di farsi conoscere dalle aziende. Positiva è anche la ricaduta che l'attivazione dell'alternanza scuola-lavoro ha sull'ambiente e sul vissuto scolastico: il 52,9% dei dirigenti ritiene che l'introduzione dell'alternanza influenzi i livelli motivazionali,

contrastando i fenomeni di dispersione, e il 51,0% che l'alternanza funga da stimolo ad una continua innovazione della didattica¹³.

Minori consensi (45,2%) si condensano attorno all'opinione che tramite l'alternanza sia possibile instaurare rapporti proficui e stabili con le aziende, al di là della singola esperienza. Infine, circa un terzo dei dirigenti ritiene che tra gli aspetti più qualificanti ci sia anche il fatto che l'attivazione dell'alternanza aumenti l'attrattività di un istituto (33,9%), mentre un altro 30,6% ne evidenzia l'influenza positiva sul livello di aggiornamento e specializzazione dell'intero corpo docente.

Sul versante delle criticità, la più segnalata (55,1%) è quella delle risorse finanziarie, cui si correla la difficoltà ad offrire percorsi di alternanza a tutti gli studenti interessati (53,6%). Il 48,8% degli intervistati ritiene poi che si incontreranno delle difficoltà a realizzare una effettiva integrazione dell'esperienza nel curriculum scolastico, mentre il 46,1% sottolinea la difficoltà a coinvolgere le aziende e gli altri soggetti economici. Non sembrano invece sussistere preoccupazioni in merito alla comprensione ed applicazione della normativa (7,4% di dirigenti), anche forse in virtù delle esperienze pregresse, che portano ad escludere uno scarso interesse delle famiglie (11,1%).

In effetti si evidenzia una crescita complessiva negli ultimi tre anni dei soggetti coinvolti in queste attività. Nel 2008-2009 i corsi di professionalizzazione sono stati 8.023 per 140.409 studenti (+10% rispetto al 2006-2007). La crescita più significativa è quella delle imprese coinvolte, che passano da 27.720 a 48.081 (+41,5%). Su dimensioni minori ma significative si posizionano i percorsi di alternanza scuola-lavoro, che si caratterizzano per incrementi annui significativi per tutte le variabili considerate. Nel 2008-2009 li hanno attivati più di 1.000 istituti di riferimento, coinvolgendo 69.375 studenti (+51,2% rispetto al 2006-2007).

Il successo, quantomeno numerico, delle esperienze di alternanza e di terza area costituisce una buona base di partenza, ma comunque si tratta di esperienze ancora limitate rispetto alla potenziale utenza, riguardando circa il 10% di studenti coinvolgibili (quarto e quinto anno degli istituti professionali, per la terza area, e studenti con almeno 16 anni, per l'alternanza).

Al di là dei numeri confortanti, mancano ancora modelli di riferimento condivisi, una conoscenza capillare delle buone prassi nelle aree del Paese con maggiori oggettive difficoltà. La probabilità di poter usufruire di un'esperienza di alternanza scuola-lavoro è stata superiore nelle aree del Centro-Nord, che raccolgono il 53,5% degli studenti coinvolti nel 2008-2009, soprattutto nelle regioni del Nord-Ovest, dove il raccordo con il mondo del lavoro è probabilmente agevolato dalla incidenza maggiore di realtà aziendali di media e grande dimensione. Anche la durata e la varietà delle esperienze è ampiamente differenziata nelle diverse aree del Paese.

2.5. *La scuola e la formazione professionale*

Dopo un quinquennio di crescita, la popolazione scolastica totale nell'anno 2008-2009 è stata segnata da un decremento pari a -0,1%, equivalente in valori

¹³ CENSIS, *Ibidem*, 95-102.

assoluti a -11.869 alunni e, con la sola eccezione del ciclo della secondaria di I grado, trasversale ai diversi ordini di istruzione. Anche il numero delle scuole nel complesso si è ridotto, passando da 57.459 sedi a 57.130. L'analisi dei dati afferenti alla sola scuola statale indicano, invece, un andamento della popolazione scolastica di segno positivo e, quindi, conforme a quello delle precedenti annualità. In termini assoluti tale incremento è stato pari a +1.407 ed ha interessato il ciclo della scuola dell'infanzia (+6.000 alunni) e quello della secondaria di I grado (+45.170 alunni).

Restringendo lo spettro di analisi agli iscritti al primo anno, nel 2008-2009 si osserva che gli iscritti alla scuola secondaria di I grado (+3,4%) sono continuati a crescere in misura più significativa, probabilmente a seguito dell'arrivo nel nostro Paese di minori immigrati in età scolare,

Le iscrizioni al I anno della scuola primaria sono state, invece, interessate da un incremento, pur marginale, di nuovi alunni pari a +0,3%.

Quanto ai tassi di scolarità, questi si sono oramai attestati attorno al valore del 100% di bambini e giovani in età tipica di studio, soprattutto con riferimento ai cicli dell'istruzione obbligatoria (scuola primaria 101,6%, scuola secondaria di I grado 105,9%). Nella scuola secondaria di II grado vi è una consistente riduzione di iscritti, che nei licei raggiunge il -4%. Tutto ciò fa pensare ad una loro minore attrattività, ma anche ad un preoccupante intensificarsi del fenomeno di oltre 2 punti percentuali rispetto all'anno scorso (-1,9 a.s. 2007-2008)¹⁴.

Rispetto agli istituti tecnici e professionali, afflitti anch'essi da un'annosa riduzione di iscrizioni, si registra invece quest'anno una maggiore capacità di tenuta: i tecnici hanno conosciuto un decremento minore di iscritti (-0,2%), mentre i secondi hanno dimostrato addirittura una forma di ricupero assai rilevante di quasi un punto percentuale (+0,9%).

In termini quantitativi l'istruzione liceale aggrega il 43,2% degli iscritti rispetto a quella tecnica (33,5%) e professionale, istituti d'arte compresi (23,3%). La Lombardia e il Veneto continuano ad essere le uniche due regioni in cui l'istruzione tecnica (38,7% e 37,5%) ha quote di iscritti superiori a quelle dell'istruzione generalista (35,5% in entrambe le regioni).

L'istruzione professionale continua ad avere il suo maggior sviluppo in regioni ad alta vocazione industriale quali il Veneto (23,4%), l'Emilia-Romagna e le Marche (23,1%). Infatti il sistema della formazione professionale nel 2006-2007 ha coinvolto quasi un milione di allievi (986.186) per oltre due terzi residenti nelle regioni settentrionali. (75,3%), mentre una piccola parte lo si è avuto per il 10,8% in quelle centrali e il 13,9% in quelle meridionali.

L'*istituto dell'apprendistato*¹⁵, infine, sembra avere prodotto effetti positivi, ma pare che non abbia espresso ancora diffusamente il suo potenziale. I tratti di maggior interesse sono i seguenti: dal 1998 al 2008 i contratti di apprendistato sono raddoppiati; gli occupati con tale contratto hanno raggiunto un numero che rappresenta il 17% degli occupati nella fascia di età 15-29 anni, prevalentemente

¹⁴ CENSIS, *Ibidem*, 130-134.

¹⁵ CENSIS, *Ibidem*, 190-192.

concentrati nel Nord del Paese. Le caratteristiche soggettive degli apprendisti presentano una prevalenza di maschi (56,7%) tra i 18 e i 21 anni (41% del totale), con il progressivo aumento in quest'ultimo decennio degli apprendisti con più di 25 anni (22%), con il titolo di studio di licenza media (50%), ma in questi ultimi anni vi è una crescita costante dei soggetti con diploma secondario superiore e anche di laureati. La maggioranza delle aziende però continua a considerare l'apprendistato soprattutto come un contratto più "conveniente" di altri e mostrano una bassa attenzione ai suoi contenuti formativi.

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2008-2009 è stata pari al 7,0% del totale, un valore più che triplo di quello di 7 anni prima e che ha superato quota 8% nella scuola secondaria di I° grado e in quella primaria.

3. Nella società della conoscenza l'impatto dei mezzi della comunicazione sociale

Gli effetti del rallentamento economico sul mondo del lavoro hanno riguardato anche la dimensione del tempo, facendo riscontrare una crescita del tempo di non lavoro e/o di un differente utilizzo dei tempi sociali del lavoro. In sostanza, comincia a manifestarsi una trasformazione profonda dell'organizzazione sociale, in cui *il tempo di non lavoro tende a dilatarsi*. Una conseguenza determinata, in parte, anche dalle politiche adottate, tese soprattutto ad attivare strumenti idonei a salvaguardare il rapporto tra imprese e lavoratori, ma non la continuità fisica della prestazione e dall'altra cambiano gli stili di vita degli italiani. Da una parte si osserva un'industria tesa a trasformare i vincoli in opportunità, ma dall'altra si ha anche, sul versante soggettivo degli italiani, un profondo ridimensionamento sia delle abitudini alimentari, sia nella stagnazione dei consumi come il rinunciare a qualche spesa extra, o sostituire prodotti più noti con marchi meno noti, o intensificando il ricorso ai discount o tagliando una serie di spese non necessarie. In contro tendenza invece il settore delle scommesse pubbliche¹⁶ sembra crescere a ritmi sostenuti, sia per *l'appeal* della natura stessa dell'intrattenimento, ma anche grazie all'uso combinato di tecnologie e servizi innovativi (è cresciuto il gioco *on line*), oltre alla crescita del premio e quindi anche del gettito fiscale. Tutto questo però ha pure un risvolto culturale, carico di una preoccupazione educativa, perchè accresce nelle giovani generazioni quel senso di fatalismo che affida la propria vita alla Dea Bendata, più che all'esercizio delle proprie capacità professionali e all'impegno personale di affrontare ostacoli e la stessa crisi sociale.

3.1. *Distorsione e violenza della comunicazione*

In questo contesto cambiano anche rapidissimamente (non sempre in meglio) i consumi mediatici e l'effetto della loro forza comunicativa.

Ad un livello culturale per noi più decisivo, assai spesso "l'informazione rischia

¹⁶ CENSIS, *Ibidem*, 452-464.

di diventare opinione, perché irrompe violentemente nell'arena competitiva della politica, talvolta non disdegnando di occupare le pagine con una melassa di vizi privati e pubbliche manchevolezze di questo o di quello, talvolta con attacchi diretti tanto virulenti quanto giornalmisticamente immotivati (...) in duri scontri sempre suggellati dalla firma di un direttore di calibro"¹⁷.

Se ne vedono gli effetti distorti perché questa aspra dialettica è stata ingaggiata da alcuni grandi quotidiani, e da questi con le forze politiche in un clima invelenito e sfibrante che ha portato persino all'organizzazione di una manifestazione di piazza. Dal momento, poi, che le notizie oggi sono continuamente aggiornate in tempo reale, al giornale converrebbe esprimersi in commenti e approfondimenti in una riflessione distaccata che aiuterebbe il lettore a districarsi nella complessità degli eventi; ma invece molti giornali sembrano avere imboccato la strada, più facile nel breve ma più pericolosa nella perdita di credibilità a lungo termine, dell'opinionismo e del coinvolgimento diretto nella polemica politica.

Anche la TV sta cadendo in questa spirale di aggressività e di violenza, che contrasta con ogni, sia pur minima, forma di autoregolamentazione, soprattutto in difesa dei minori e della famiglia. "Mentre infatti si proclama in tutti i più alti consessi, istituzionali e non, il valore supremo della famiglia e il diritto prevalente dei minori ad essere tutelati da contenuti illeciti e dannosi per la loro crescita umana e spirituale, continua l'avvitamento verso il basso della trivialità di molti programmi televisivi, che spesso evitano una edificante rappresentazione dei rapporti tra le persone e prediligono la messa in scena di rapporti che, grazie all'alibi del divertimento a tutti i costi, degradano la donna a giocattolo sessuale e l'uomo a giocherellone immaturo e annoiato. Accanto a questa impoverita rappresentazione dell'eros e della sessualità, continua l'indigestione di sparatorie, omicidi, sale autoptiche, mandate in onda a tutte le ore del giorno e della notte con dovizia di particolari in film e telegiornali, insieme a cartoni animati inutilmente aggressivi.

Ed è proprio la marea montante di *trash* multimediale che ha la sua buona parte di responsabilità nell'emersione di alcuni comportamenti e atteggiamenti preoccupanti tra i minori e i giovani. Le associazioni di genitori fanno quello che possono per segnalare i rischi di una programmazione televisiva selvaggia e aggressiva, dove la violenza ha sempre il primo posto"¹⁸.

3.2. *L'Italia sospesa tra due generazioni*

In pochi anni si è compiuta una vera e propria rivoluzione nel sistema dei media.

La televisione, che nel 2001 raggiungeva già il 95,8% degli italiani, oggi si attesta al 97,8%: la Tv satellitare passa dall'11,9% al 35,4% di utenti. Il trionfo della televisione non ha messo in crisi la radio, che ha visto crescere ulteriormente il suo pubblico (dal 68,8% del 2001 all'81,2% nel 2009), che ora l'ascolta spesso anche dai lettori mp3 (18,6%), da Internet (8,3%) o dal telefonino (8,1%).

Il motore della moltiplicazione dell'accesso ai media è stato indubbiamente In-

¹⁷ CENSIS, *Ibidem*, 495.

¹⁸ CENSIS, *Ibidem*, 500.

ternet. Il tasso di diffusione del web del 47% nel 2009 è certo molto superiore al 20,1% del 2001. Esso rimane ancora uno strumento a cui hanno accesso diretto prevalentemente alcune fasce privilegiate della popolazione, cioè i giovani (80,7%) e i soggetti più istruiti (67,2%). Il pluralismo dei mezzi avanza, dunque, ma il *digital divide* continua a spezzare in due l'Italia. Tra i giovani e i soggetti più istruiti il web ha una diffusione paragonabile a quella della televisione e del telefono, ma tra le altre classi d'età e d'istruzione è praticamente un corpo estraneo.

In Italia il *digital divide* è ancora un decisivo fattore di rallentamento della modernizzazione del Paese. Il *digital divide* è infatti prima di tutto un problema generazionale, visto che l'84,2% dei giovani utilizza Internet, cosa che fa appena il 12,2% degli anziani¹⁹.

Ma anche la stampa soffre di un *press divide* soprattutto a livello dei giovani.

È il campanello d'allarme che riguarda il ruolo sempre più marginale che vanno assumendo i media a stampa. Rilevare che le persone estranee all'uso dei mezzi a stampa sono aumentate dal 33,9% del 2006 al 39,3% nel 2009 è già di per sé l'indice di un problema rilevante, ma è decisamente preoccupante accorgersi che questo fenomeno è stato determinato dagli utenti di Internet, che hanno più che raddoppiato la loro disaffezione per la carta stampata (erano al 5,7% nel 2006 e sono al 12,9% nel 2009). Vi è infatti un 28,7% di giovani sotto i trent'anni che non leggono giornali, riviste e libri, mentre usano abitualmente Internet, la televisione, il cellulare e la radio. Ciò costituisce forse la novità più importante del 2009 circa i rapporti tra gli italiani e i media.

3.3. *Le chiavi del successo dei social network*

Quasi 20 milioni di italiani, circa un terzo della popolazione, hanno confidenza con almeno una delle tante forme di *social network*. Dall'utilizzo di Facebook e di YouTube emerge con forza la caratterizzazione giovanilistica dei due *social network* più diffusi. La conoscenza di Facebook e di YouTube è massima tra i giovani dai 14 ai 29 anni (rispettivamente il 90,3% e l'89,2). Risulta elevata tra gli adulti (il 64,2% e il 64% rispettivamente) e scende notevolmente solo tra gli anziani (il 24,6% e il 22,9% rispettivamente), tra i quali è l'uso ad essere praticamente nullo (intorno all'1,5%). Più della metà dei giovani, invece, utilizza Facebook (56,8%) e più di due terzi YouTube (67,8%), mentre non risulta trascurabile l'impiego di YouTube anche tra gli adulti (23,5%), che mostrano minore simpatia per Facebook (18,3%).

I motivi per cui i giovani si iscrivono a Facebook sono principalmente dettati dalla voglia di relazione che ormai attraversa in maniera accentuata tutta la fascia adolescenziale e giovanile, e cioè il desiderio di mantenere i contatti con gli amici (70,5%), la voglia di ritrovare vecchi amici, compagni di scuola o ex colleghi (57,8%), allargare la rete di amicizie (19,4%). Solo un terzo lo fa per svago (34,8%).

E che cosa si preferisce fare su Facebook?

Guardare le bacheche degli amici (41,2%), inviare messaggi personali (40,5%), inserire commenti nelle bacheche degli amici (37,2%) rievocando la di-

¹⁹ CENSIS, *Ibidem*, 502-513.

menzione delle chiacchiere, sempre al confine tra la confessione e il pettegolezzo, chattare con chi è in linea (35,7%), inserire foto/video/musica (21,3%); aderire a gruppi di interesse (11,4%) o cercare nuovi amici (10,4%). È proprio la possibilità di ricreare l'ambiente del "muretto", su cui passare il tempo in compagnia degli amici, stabilire rapporti senza esporsi troppo personalmente, che sembra determinare il successo.

Non mancano però anche le ombre di questo servizio, come quelle rilevate dal 26,8% che constata di dedicare minor tempo ad altro, da quando si è iscritto a Facebook²⁰.

3.4. *Il prepolitico negli stadi della musica pop*

Uno degli elementi di novità che il Rapporto di quest'anno ha introdotto è stata l'analisi del tipo di messaggi che hanno veicolato i più noti e popolari cantautori italiani, quale sia la costellazione di valori che, volenti o nolenti, trasmettono; quali siano i comportamenti e gli atteggiamenti suggeriti.

La prima impressione, per quanti hanno qualche dimestichezza con questo tipo di musica commerciale, di massa, ma che si sforza di aderire a canoni di qualità, è che le grandi popstar italiane siano saldamente ancorate a un atteggiamento autoreferenziale, nel senso che raccontano dei propri disagi e delle proprie ricette per superarli, spesso creando un cortocircuito, per proiezione, con i disagi e i malesseri del pubblico che le segue (in migliaia ad ogni concerto).

Dunque un messaggio intimista, centrato sulla sfera delle emozioni soggettive, tutto racchiuso all'interno di una logica e una visione individualistica della vita²¹.

In realtà è così solo in parte. Applicando una tecnica di *content analysis* di tipo tematico ai testi delle discografie: 96 canzoni degli ultimi due anni (2008-2009) di cinque tra le più popolari popstar del momento (quelle cioè che hanno fatto il tutto esaurito negli stadi e nelle arene più prestigiose nelle ultime stagioni: Vasco Rossi, Luciano Ligabue, Laura Pausini, Renato Zero, Eros Ramazzotti), ci si accorge che le canzoni sono più articolate e complesse di come la loro orecchiabilità farebbe supporre. Non è detto che le popstar di casa nostra siano cantautori impegnati secondo gli stilemi degli anni '60. Tuttavia, molto meno evasivi e superficiali di quello che la loro popolarità lascerebbe immaginare.

Come prevedibile, il tema "amore romantico" è quello più praticato (32,3%): la cosa non stupisce, anzi sarebbe stato sorprendente scoprire il contrario. Subito dopo, con il 26% delle occorrenze, si collocano le espressioni di "malessere", che è spesso sia individuale che sociale: i testi analizzati sottolineano una forma di insoddisfazione e di frustrazione, spesso correlata alla rilevazione di qualcosa che non va nella società – una perdita di significato della vita, della coesione sociale e della convivenza civile, una crisi valoriale profonda che lascia spauriti, con il magone. Si tratta di un disagio che si annida nel sentirsi diversi (più veri, più sinceri) rispetto a un mondo fatto di compromessi. Al terzo posto si colloca l'item "amore sensuale" (25%), quasi una risposta vitalistica al senso di malessere: l'amore

²⁰ CENSIS, *Ibidem*, 520-525.

²¹ CENSIS, *Ibidem*, 531-535.

conta, è un antidoto contro la morte, è l'energia che può mettere sotto scacco l'insignificanza e le sirene del nulla. Al quarto posto troviamo la "critica sociale" (16,7%): si canta la disperazione di uomini e di donne che vengono nel nostro Paese in cerca di una *chance* ma sono rifiutati, si canta un sistema di vita fondato sull'arrivismo e la competizione sfrenata in cui tutti hanno un prezzo, si grida contro una vita soffocata dai mostri metropolitani e dallo smog. Gridano la rabbia, più spesso la repulsione per una società "in vendita", per una televisione che invita a entrare in una sorta di grande asta collettiva dove anime e corpi vengono messi all'incanto. Amicizia (10,8%), donna (9,3%) insieme alla voce "viaggio/sogno/evasione" (8,3%) sono meno frequenti dei temi riconducibili a una qualche forma di critica sociale: denuncia dell'inquinamento, della corruzione, dell'intolleranza etnica. Contrariamente alle aspettative, i testi esaminati parlano meno di fuga e di evasione ed esprimono di più un'analisi impietosa della realtà.

Resta infine da chiedersi se, al di là dei temi, le popstar di casa nostra si spingano più in là arrivando a suggerire ricette di comportamento alle migliaia di sostenitori di tutte le età che li seguono con passione, spesso con sacrificio anche economico, nel rincorrerli nei loro tour in giro per il Paese. Dall'analisi effettuata emergono sostanzialmente due tipi di suggerimenti. Il primo lo potremmo definire "*carpe diem*", cioè: vita libera, spesa bene, vissuta fino in fondo, ricca di amori intensi e coinvolgenti, viaggi, divertimenti. Il secondo tipo si potrebbe definire, invece, "*resistenza a oltranza*", perché si tratta di inviti a non farsi fiaccare dalle delusioni della vita, a mantenere la propria dignità, a scendere a compromessi, a preservare la propria integrità: vivere la propria vita finché c'è, senza farsi scoraggiare, da mediocri e "*yesman*".

Sono passati i tempi dello stile "genio e sregolatezza": le popstar di casa nostra sembrano calcare, oltre che i palchi, la realtà sociale avendo ben presente la congiuntura socio-culturale di questi anni. L'invito che rivolgono ai loro fan è: sappiamo che non è facile, teniamo duro e cerchiamo di godercela. Sembrano passati secoli dalle canzoni improntate all'ira sociale, ma non siamo più nell'evasione luccicante, nell'insostenibile leggerezza del pop di qualche anno fa. Gli stadi e le arene si riempiono di migliaia di persone che sanno che la vita è dura, che hanno la nausea per tante cose, a cui piace sentirsi urlare dal palco che bisogna resistere e cercare di godersela. Non è un habitat politico, ma sembrano barlumi di una dimensione prepolitica.

4. Conclusione

L'analisi fin qui condotta ci ha offerto uno spaccato dell'Italia assai variegato e complesso. La quantità e la qualità delle riflessioni offerteci dal Rapporto è assai più vasta perché si articola nelle diverse sezioni in cui esso è formato. Infatti, dopo una prima parte dedicata alle considerazioni generali di sintesi, il testo, con una logica assai articolata, si struttura in quattro parti, di cui quella relativa alla società italiana in generale coglie i lineamenti caratterizzanti il 2009, soffermandosi sulla crisi dei soggetti privati, sull'impoverimento della dimensione pubblica e sulla

centralità della variabile tempo. Seguono poi altre due parti, più rilevanti e corpose, che comprendono da una parte lo studio dei settori e dei *soggetti protagonisti del sociale*, e dall'altra *i mezzi e i processi di sviluppo*. La struttura, come si vede è ormai collaudata e nello stesso tempo efficace per organizzare lo studio di una materia così complessa come è la situazione sociale del Paese. Ciascuna di queste due parti affronta l'analisi dei vari problemi alla luce di questo triplice approccio che comprende innanzitutto una serie di *tesi interpretative* che illuminano e aiutano a leggere *la rete dei fenomeni emergenti* corredati, documentati e approfonditi attraverso una dettagliata analisi quantitativa offerta *dai numeri e dalla statistica* relativa ai vari temi in questione.

In questo modo l'andamento è molto lucido e sistematico sia nella sua lettura descrittiva sia in quella interpretativa.

Nella parte relativa ai **soggetti del sociale** allora si affronta lo studio approfondito dei vari soggetti che operano nella società e cioè la *scuola* con i suoi processi formativi; il *lavoro* con le sue articolazioni di professionalità e di rappresentanze, dove la rete dei fenomeni tocca il valore della risorsa umana, della famiglia, dell'evoluzione delle forze lavoro, degli infortuni e delle malattie professionali, dei suoi rapporti con l'Europa, della conflittualità e della rappresentanza sindacale; il *sistema di welfare* con le sue politiche sanitarie, demografiche, previdenziali e di inclusione sociale; l'articolarsi del *territorio e delle sue reti* rispetto ai Comuni, alle città e alle Province per quanto si riferisce all'edilizia, ai trasporti e all'ambiente. Un'attenzione particolare viene attribuita ai *soggetti economici e produttivi*, come l'industria, le innovazioni, le imprese e il sistema bancario, i consumi e i nuovi stili di vita degli italiani nell'anno della crisi.

La parte relativa ai **mezzi e ai processi** presenta un'analisi molto dettagliata sullo sviluppo e le novità che riguardano *i mass media e la comunicazione sociale*, già oggetto peraltro di uno specifico e approfondito studio²² realizzato parallelamente al Rapporto; quindi segue una lettura sul *governo e la pubblica amministrazione*. Conclude questa parte una diffusa trattazione sulla *sicurezza e la cittadinanza*, dove sono affrontati i problemi della giustizia, della criminalità nelle sue varie forme e dell'integrazione.

Nel suo complesso questo 43° Rapporto Censis ha fotografato un'Italia che si sta dibattendo all'interno di un anno di crisi economica e di problemi giudiziari e politici di non scarsa importanza. L'attenzione a presentare un'analisi oggettiva della situazione, senza cadere nella rete delle dietrologie e delle interpretazioni politiche e ideologiche è stato uno sforzo di grande merito, che si può scorgere anche nel tentativo di evidenziare chiaramente la distinzione, assai presente in ogni passaggio, tra l'aspetto descrittivo-oggettivo e quello interpretativo delle riflessioni personali dei ricercatori.

²² CENSIS-UCSI, 8° Rapporto sulla comunicazione, Milano Franco Angeli, 2009.

Rapporto ISFOL 2009

GUGLIELMO MALIZIA¹

L'edizione 2009 del Rapporto Isfol analizza, nel contesto più vasto dello scenario europeo, lo sviluppo dei sistemi di istruzione e di formazione, del mercato del lavoro e delle politiche sociali nel nostro Paese. In linea con gli anni precedenti, il volume non si limita a descrivere l'esistente, ma anche mira sia a interpretare le dinamiche in atto e i nodi problematici più significativi, sia ad avanzare proposte di soluzione. Le sezioni in cui si articola il rapporto sono pertanto tre, l'Europa, il lavoro e la formazione.

Premessa

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di "società della conoscenza". Sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale. Nello scorso anno i nodi dello sviluppo sociale sono emersi con tutta la loro forza distruttiva, provocando una delle crisi economiche più gravi dopo la grande depressione del 1929. L'edizione 2009 del Rapporto Isfol² analizza, nel contesto più vasto dello scenario europeo, tali problematiche in relazione ai sistemi di istruzione e di formazione, al mercato del lavoro e alle politiche sociali nel nostro Paese.

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.

1. Il quadro di riferimento europeo

Il Programma di lavoro *Istruzione e Formazione 2010*, incluso nella Strategia di Lisbona, ha costituito nel decennio ormai al termine il quadro di riferimento europeo per gli ambiti dell'istruzione e della formazione. Il metodo aperto di coordinamento adottato per l'attuazione del progetto ha consentito il varo in diversi Paesi di importanti riforme dei sistemi nazionali e l'accettazione di una concezione dell'apprendimento come un percorso coestensivo alla vita delle persone e come un investimento nel capitale umano. Questo tipo di cooperazione rappresenta il risultato positivo più importante del Programma che il Consiglio dell'Unione Europea vuole conservare in prospettiva di futuro, mentre alla scadenza del 2010 non si realizzeranno i progressi auspicati nel documento.

L'unico esito che è stato raggiunto riguarda l'incremento dei laureati in discipline matematiche, scientifiche e tecnologiche, incremento che era stato fissato al 15%, anche se permangono ancora disparità di genere. La diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale della popolazione 18-24enne in possesso al massimo di licenza media che non partecipa ad alcuna attività di istruzione e formazione) ha registrato qualche progresso dal 17,6% del 2000 al 15,1% del 2008, ma *non riuscirà a portarsi nel 2010 sul programmato 10%*; analogamente, la porzione del gruppo di età 20-24 anni che ha completato con esito favorevole almeno il ciclo di scuola secondaria superiore o un equivalente percorso formativo è salito dal 76,6% al 78,5%, ma è lontano dal benchmark dell'85%. Pure il livello di partecipazione degli adulti (coorte 25-64) è cresciuto dal 7,1% al 9,6%, ma non toccherà il previsto 12,5% nel 2010. Inoltre, il numero dei 15enni che denunciano basse capacità di lettura ha subito nel periodo considerato un peggioramento.

Il mancato conseguimento dei *benchmark* non rappresenta la sola fonte di problemi. A ciò si aggiunge che i Paesi che si trovavano in difficoltà all'inizio dell'ultima decade non sono stati capaci di ridurre lo scarto con quelli meglio collocati; anzi talora il gap è incrementato. Il problema più grave si individua nell'aumento del numero dei 15enni che presentano basse capacità di comprensione di un testo scritto perché diviene concreto il pericolo di una interrelazione perversa tra scarso livello di preparazione individuale, situazioni di abbandono precoce degli itinerari scolastici e formativi e poca disponibilità alla partecipazione alle opportunità formative da parte della popolazione adulta.

L'Italia si caratterizza per una collocazione inferiore alle medie europee: 19,7% nel 2008 riguardo all'abbandono scolastico formativo rispetto al 15,1% dell'UE; 76,5% (78,5%) quanto al conseguimento dell'istruzione secondaria superiore; 6,3% (9,6%) rispetto alla partecipazione degli adulti alle attività di *lifelong learning*. Contemporaneamente, si osserva che il nostro Paese ha diminuito nel tempo lo scarto con l'Europa nei primi due casi, mentre nel terzo i risultati sono stati molto meno soddisfacenti.

Gli esiti inadeguati del Programma in esame dipendono da varie cause. In particolare è stata evidenziata una certa farraginosità dei meccanismi decisionali e delle attribuzioni di effettive competenze su singoli temi; inoltre, non sono man-

cate incertezze nei contesti nazionali rispetto alle decisioni e alle raccomandazioni della Commissione. La realizzazione della strategia di Lisbona avrebbe richiesto massicci investimenti e soprattutto un completo mutamento di impostazione culturale e programmatoria nei Paesi in ritardo che di fatto non sono stati realizzati. In aggiunta, la definizione di finalità tanto ambiziose avrebbe dovuto essere accompagnata dalla presenza di strumenti rigorosi e vincolanti a livello di UE.

Nonostante i limiti appena denunciati, l'UE intende continuare l'esperienza e si è posta per il 2020 quattro obiettivi strategici. Il primo mira a rendere l'apprendimento permanente e la mobilità di chi apprende una realtà concreta. A questo proposito viene riaffermata la centralità della partecipazione degli adulti per cui si dovrà rafforzare il coordinamento tra istruzione e formazione, realizzare la convalida degli insegnamenti non formali e informali in un contesto di maggiore trasparenza in rapporto alle qualifiche e promuovere l'orientamento. La sfida principale consiste nel migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione e il nodo problematico si trova nel coniugare il diritto di tutti ad apprendere le competenze di base con l'impegno per coltivare le eccellenze. Riguardo a questo obiettivo strategico si punta ad aumentare le competenze di base dei giovani nella lettura, nella matematica e nelle scienze, a potenziare l'insegnamento delle lingue straniere e a portare la percentuale del gruppo di età 30-34 che possiede un titolo di studi superiore dal 29,9% al 40% - in Italia si è al 19,2%. La terza finalità intende promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva: qui va ricordato che il 15,7% dei giovani europei lascia gli studi senza aver ottenuto un titolo secondario superiore (19,7% in Italia), che cresce il numero di quanti possiedono competenze di base al di sotto di livelli minimi e che gli adulti con scarsi livelli di istruzione usufruiscono di meno delle opportunità formative disponibili. Il quarto obiettivo strategico mira incoraggiare la creatività, l'innovazione, compresa l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

L'ultima considerazione va alla *crisi economica*. Il rapporto Isfol fa notare che il calo del PIL ha raggiunto i minimi nel 2009 per cui si può dire che si è ormai usciti dal tunnel. Diverso è il discorso per il mercato del lavoro in quanto il picco è previsto per il 2010 e si ipotizza la perdita di 8,5 milioni di posti rispetto all'avvio della crisi e un tasso di disoccupazione che nel presente anno potrebbe portarsi oltre il 10%.

2. Il lavoro

A giudizio del rapporto Isfol l'incidenza della crisi nel nostro Paese è stata *inferiore* al peso che essa ha registrato nel più gran parte degli Stati membri dell'UE. Aspetti del nostro sistema bancario che normalmente sono ritenuti punti di debolezza, come in particolare la minore tendenza al rischio nel mondo del credito, si sono rivelati degli strumenti importanti nel limitare le conseguenze delle gravi problematiche in atto, anche se potrebbero rivelarsi un freno nel momento del rilancio delle nostre attività produttive. Per quanto riguarda il tema di questa sezione, va sottolineato che l'andamento del lavoro presenta in Italia caratteristiche meno negative che non la media dell'UE.

Venendo ai *particolari*, il secondo trimestre del 2009 ha registrato un calo dell'occupazione dello 0,9% rispetto al dato europeo dell'1,9%. Anche la crescita della disoccupazione si mantiene su livelli più contenuti di molti Paesi dell'UE. In connessione con questo andamento si osserva una riduzione dell'orario medio del lavoro più elevata che altrove a significare l'impegno delle imprese a tenere i propri dipendenti in azienda il più a lungo possibile. Cresce inoltre l'utilizzo del part-time, mentre il ricorso al full-time rimane stabile e ciò evidenzia che le imprese si servono del primo per combattere la disoccupazione. La notevole riduzione dell'orario medio del lavoro si spiega anche per le politiche del governo volte al potenziamento delle risorse degli ammortizzatori sociali e all'allargamento delle categorie dei beneficiari di tali misure.

In sintesi si può dire che, nonostante le gravi problematiche economiche che hanno toccato il nostro Paese, questo sia *riuscito* a conservare nei limiti del possibile il capitale di forza lavoro accumulato a partire dalla metà degli anni '90 per effetto delle riforme Treu e Biagi. Infatti, a partire da quella data si è registrata una crescita notevole e generalizzata dell'occupazione e il dimezzamento del tasso di disoccupazione. Diversamente da quello che pensa l'opinione pubblica, questo andamento positivo non è dipeso dalla espansione del lavoro atipico, con le sue caratteristiche di precarietà e di cattiva occupazione, perché tra il 2004 e il 2008 il lavoro a collaborazione è diminuito del 6,5% e quello autonomo del 5,1%, mentre i lavoratori dipendenti sono cresciuti dell'8,2% e il lavoro dipendente a tempo indeterminato è quello che ha dato il contributo maggiore alla creazione di nuovi posti.

Se è vero che il nostro Paese è riuscito a contenere meglio della media dell'UE l'incidenza negativa sull'occupazione della crisi economica, al tempo stesso va sottolineato che la congiuntura sfavorevole tende ad *accrescere i tradizionali squilibri* del mercato del lavoro italiano con l'unica ma significativa *eccezione dell'occupazione femminile*. Incomincio da quest'ultima. La crisi lavorativa ha colpito in misura più consistente gli uomini e questo in controtendenza con l'andamento tradizionale che aveva nelle donne le prime vittime. Il fenomeno è comune a tutta l'Europa e si spiega per il fatto che la crisi economica ha riguardato in particolare i settori tipici dell'occupazione maschile come la manifattura e le costruzioni, mentre il settore di servizi non è stato raggiunto da tali effetti negativi, almeno non nella stessa misura.

Sono invece i *lavoratori atipici* quelli più colpiti dalle conseguenze sfavorevoli della crisi economica. Nel biennio 2007-08 il 12,1% dei collaboratori e l'11,7% dei dipendenti a tempo determinato sono passati in una situazione di inattività a fronte di solo il 4% dei lavoratori dipendenti a tempo indeterminato.

Tale andamento contribuisce a una migliore comprensione delle ragioni per cui i *giovani* costituiscano una categoria della popolazione particolarmente vulnerabile. Infatti, la loro transizione al mondo del lavoro ha luogo soprattutto mediante il ricorso a forme contrattuali flessibili, una tendenza che la crisi economica viene ad accentuare. Il tasso di occupazione, dopo un primo momento di stabilità durante l'anno 2008, ha subito improvvisamente nel 2009 un calo più accentuato del totale della popolazione attiva: 3,5% nel secondo trimestre dell'anno rispetto

al 2008, mentre la percentuale si ferma all'1,3% riguardo ai 15-64enni. Inoltre, sempre nel 2009 il tasso di disoccupazione giovanile ha ripreso a salire, portandosi nell'UE al 18,3% e al 24,9% in Italia. A ciò va aggiunto che sono i laureati a presentare le riduzioni più elevate nei tassi di occupazione e questo in controtendenza con il resto dell'UE.

Da ultimo vanno ricordate le disparità sul piano *territoriale* per cui i nostri valori medi tendono ad esprimere realtà locali molto differenziate. Pertanto, nel 2008 il tasso di disoccupazione si collocava nel Nord al 3,9%, uno dei più bassi in tutta l'Europa, mentre il Centro Italia registrava il 6,1% e soprattutto il Sud ben il 12%. Inoltre, nel 2009 il tasso di attività è sceso del 2,2% nel Meridione a fronte dello 0,2% delle altre circoscrizioni.

3. La formazione

Incomincio dai *giovani*. Anche nel 2009 va denunciato il grave e cronico problema della *dispersione formativa*. Esso colpisce il 5,4% del gruppo di età 14-17 anni e pure in questo caso il dato medio nasconde situazioni molto diverse per cui tale percentuale scende al 2,8% nel Nord-Est e sale al 7,7% nel Meridione. Ricordo che in valori assoluti la percentuale nazionale equivale a 126.000 ragazzi e ragazze che si trovano al di fuori di qualsiasi percorso di istruzione e di formazione.

Un dato positivo è costituito dall'andamento del tasso di passaggio dalla scuola secondaria di 1° grado a quella di 2°: ciò tra l'altro spiega come mai la *scolarizzazione* del gruppo di età 14-18 abbia raggiunto il 93%. Sul lato negativo va osservato che il tasso di scolarità diminuisce con l'aumento dell'età e il calo si fa più consistente in rapporto con la fine della scolarizzazione obbligatoria.

Un'altra criticità riguarda la *regolarità* del percorso scolastico e formativo. Da una parte l'andamento è positivo e questa situazione si riscontra nei licei; al contrario, problemi seri si riscontrano negli istituti professionali dove solo il 55% degli studenti si trova in regola con gli studi mentre gli altri presentano ritardi più o meno grandi.

I *percorsi triennali* sperimentali di istruzione e di formazione professionale continuano a ottenere grande apprezzamento. È in particolare il territorio a esprimere consensi e al suo interno sono soprattutto le imprese a manifestare la loro soddisfazione. Una conferma evidente viene dal fatto che il numero degli allievi si è quintuplicato in sei anni. Un altro segno positivo è rappresentato dalla percentuale di quanti non abbandonano che si colloca al 78,4% degli iscritti. Anche la sperimentazione del quarto anno appare avviata molto bene.

Il rapporto ha dedicato notevole attenzione ai *tre regolamenti*, uno per gli istituti tecnici, uno per quelli professionali (28 maggio 2009), e uno per i licei (10 giugno 2009), approvati in prima lettura da parte del Consiglio dei Ministri. In proposito si possono ricordare i *criteri generali* a cui si ispira la razionalizzazione degli assetti ordinamentali, organizzativi e didattici. Si è cercato di essenzializzare i piani di studio, i quadri orari sono stati ridimensionati soprattutto nel caso degli istituti tec-

nici e di quelli professionali, le classi di concorso degli insegnanti sono state accorpate ai fini di assicurare una più grande flessibilità nell'utilizzo dei docenti.

Per quanto riguarda il riordino degli istituti tecnici e dei professionali, in primo luogo la *distinzione* tra di essi è stata identificata nella maggiore focalizzazione dei primi sulla padronanza delle diverse tecnologie e della loro base metodologica (*high tech*) e nel prevalente orientamento dei secondi a fornire le competenze per agire in ambiti settoriali specifici (*high touch*). Inoltre in seguito a uno sforzo enorme di razionalizzazione, gli istituti tecnici prevedono ora solo due settori di riferimento (economico e tecnologico) e 11 indirizzi e i professionali due macrosettori (industria e artigianato; servizi) e 6 indirizzi.

Molti aspetti sono *comuni*. A livello di curricoli occorrerà formare negli allievi delle basi solide di cultura scientifica, tecnica e professionale, adottando il modello europeo delle competenze e definendo i traguardi didattici in termini di risultati di apprendimento. L'orario annuale ammonta a 1.056 ore che corrispondono a 32 ore settimanali di lezione. Ambedue gli istituti si articolano in due bienni e un quinto anno; per ogni anno sono previste un'area di istruzione generale comune a tutti i percorsi e aree di indirizzo. Il 20% dei curricoli è lasciato all'autonomia degli istituti; inoltre, il 30% nel secondo biennio e il 35% nell'ultimo anno possono essere organizzati in maniera flessibile nel senso che è possibile distribuire in opzioni particolari le aree di indirizzo per corrispondere alle esigenze del territorio e ai bisogni formativi espressi dal mondo del lavoro

Quanto al riordino dei *licei*, ne sono previsti sei: classico, linguistico, scientifico, delle scienze umane, artistico, musicale e coreutico. Venendo alle specificità di ciascuno, va sottolineato in primo luogo che il liceo classico si caratterizza rispetto alla tipologia tradizionale per la presenza della lingua inglese in tutti gli anni; lo scientifico si qualifica in paragone al passato per l'offerta di un'area matematico-scientifica più solida; il linguistico prende il posto di tutte le sperimentazioni avviate in questo ambito; il liceo delle scienze umane succede all'istituto magistrale e alle sperimentazioni che lo hanno sostituito; l'artistico prende il posto del liceo artistico e degli istituti d'arte e contempla tre indirizzi, *arti figurative, architettura design e ambiente, audiovisivo multimedia scenografia*; il liceo musicale e coreutico è articolato in due sezioni, *musicale e coreutica*. I primi quattro hanno un quadro orario di 31 ore settimanali obbligatorie nel primo e nel secondo biennio e 29 nel quinto anno; il liceo artistico prevede 36 ore nel primo biennio e 38 nel secondo e nel quinto; il liceo musicale e coreutico si articola in 34 ore in tutto il quinquennio. Va precisato che le ore obbligatorie sono distribuite tra obbligatorie per tutti gli studenti e obbligatorie a scelta dello studente e che in aggiunta alle ore obbligatorie esistono le ore facoltative, una nel primo e nel quinto anno e due negli altri anni. I piani di studio prevedono un impianto unitario

Sul versante dell'*Università*, le buone notizie vengono dai tassi di passaggio e di immatricolazione che stanno crescendo. La criticità maggiore riguarda il numero dei laureati che risulta in calo in relazione al gruppo di età 23-25 anni: su questo andamento negativo pesa certamente la patologia ormai cronica della scarsa regolarità degli studi.

In Italia e nell'UE si riscontra un consenso generale sulla necessità di svilup-

pare un sistema che corrisponda alle esigenze di formazione tecnica superiore. In proposito, una delle strategie da perseguire consiste nel potenziamento della *formazione superiore non accademica*. Da questo punto di vista va sottolineato che l'IFTS ha progettato nel decennio appena trascorso circa 3.500 corsi che rappresentano metà delle iniziative di raccordo formazione-lavoro e dei corsi di formazione professionale di secondo livello predisposti dalle regioni in un solo anno formativo. Dai dati dell'indagine Excelsior 2009 risulta che la domanda di specializzazione post-secondaria si avvicina ormai a quella della laurea triennale. Certamente questo è un canale che esige una forte cooperazione interistituzionale.

Un altro trend favorevole può essere identificato nell'aumento della partecipazione della popolazione *adulta* alle iniziative formative. Come si è visto sopra, la percentuale della coorte 25-64 che è impegnata in attività di apprendimento ha raggiunto il 6,3% nel 2008 rispetto al 4,8% del 2000; nonostante ciò si è ancora molto lontani dal benchmark di Lisbona fissato al 12,5% per il 2010, ma in questo caso l'insuccesso riguarda tutti i Paesi dell'UE, anche se il nostro si viene a trovare sotto la media dell'UE, 9,6%.

Se si fa riferimento unicamente alla categoria degli *occupati*, sale in misura abbastanza consistente il numero di quanti partecipano a corsi di studio e di formazione e l'andamento positivo non è attribuibile solo alla crescita dei tassi di attività. Nel periodo 2006-08 si registra un aumento in valori assoluti di 200.000 che corrisponde sul piano percentuale a una crescita dello 0,2% nel 2007 e dello 0,6% nel 2008. In aggiunta, e sempre in positivo, va sottolineato che l'aumento beneficia le donne più degli uomini.

Passando alla *formazione continua*, il dato di rilievo è che nonostante la crisi le offerte in materia non registrano alcun calo. Tale andamento evidenzia che l'investimento in formazione viene considerato determinante per superare le difficoltà gravi del momento e che le aziende guardano con fiducia al futuro: questo è confermato dal fatto che la maggioranza delle imprese prevede di continuare a investire nella formazione.

Sul piano dell'offerta, si riscontra un aumento significativo dei *Fondi paritetici interprofessionali* che crescono dell'8,1% nel periodo 2008-09. L'aumento sembra dovuto soprattutto all'apporto delle imprese di dimensione piccola o piccolissima; un altro dato favorevole da segnalare si può identificare nell'aumento in percentuale del Meridione che si registra per la prima volta negli ultimi cinque anni. Anche gli altri numeri sono notevoli: i piani formativi finanziati dall'inizio nel 2004 fino al 2009 sono ben 10.000, hanno riguardato un milione e cento mila lavoratori e impegnato una cifra di 1 miliardo di euro. La carenza principale consiste nella scarsa integrazione tra le varie forme di supporto, quelle cioè gestite dai Fondi paritetici professionali e quelle a titolarità regionale.

Una problematica che investe alla base la formazione continua riguarda il riconoscimento della molta *formazione non formale e informale* che ha luogo nelle aziende, in particolare quelle piccole. Medie e piccole imprese, se paragonate alle grandi, dimostrano una minore disponibilità alla formazione continua; il dato però va interpretato nel senso che le statistiche rispecchiano unicamente la formazione formale, mentre non tengono conto della formazione implicita che ha

luogo nella aziende quotidianamente. Se accettiamo l'idea che la formazione non sia unicamente quella offerta nelle strutture del sistema di istruzione e di formazione, allora si può far emergere l'apporto dell'apprendimento che viene acquisito entro le imprese stesse. La questione non riguarda solo l'Italia, ma tutti i Paesi dell'UE e la Commissione europea si è molto impegnata per sollecitare gli Stati membri a creare sistemi di validazione dell'apprendimento da esperienza che fossero utilizzabili dai cittadini. Da questo punto di vista bisogna dire che il nostro Paese non sfigura in quanto si colloca tra i Paesi di grado medio nella realizzazione della certificazione delle esperienze.

Se l'accreditamento costituisce una forma rilevante di tutela della qualità del sistema in entrata, egualmente significativa è la previsione di strumenti di *garanzia della qualità* anche circa i *risultati*. L'Italia ha già posto in essere attività importanti nel merito come il riconoscimento dei crediti da esperienza nell'Istruzione e formazione tecnica superiore e il Libretto formativo del cittadino. È un ambito tuttavia in cui è necessario impegnarsi ancora di più.

L'*apprendistato* costituisce una delle istituzioni più rilevanti ai fini di mettere in evidenza le enormi possibilità delle aziende come luoghi di apprendimento. In questo caso ci si trova di fronte a una situazione che in Italia presenta gravi criticità perché le opportunità di cui godono gli apprendisti di usufruire di iniziative formative sono molto ridotte. In particolare, nel Meridione la formazione riguarda appena il 5% degli apprendisti e nelle Isole l'1%; nel Centro la percentuale raggiunge il 10%, mentre nel Nord-Ovest sale al 25% e nel Nord-Est al 35%. Dalla introduzione di un sistema competitivo tra pubblico e privato nella bilateralità ci si attende un impulso notevole sul piano quantitativo e qualitativo.

Concludendo con una *valutazione* sintetica del rapporto, si può confermare sul lato positivo quanto espresso riguardo alle edizioni precedenti. Esso fornisce un quadro esaustivo delle tendenze valide e negative che sono in atto nel mercato del lavoro e nel sistema educativo di istruzione e di formazione, e lo fa in una prospettiva che non è soltanto italiana ma che tiene conto in maniera puntuale delle dinamiche operanti in tutto il nostro continente. Di questi andamenti il rapporto effettua una disamina in profondità che cerca di identificare le cause che li influenzano e il significato che essi assumono; significative sono anche le soluzioni che vengono adombrate. Sul lato negativo ho trovato il rapporto più "filogovernativo" dei precedenti; inoltre, permane una certa insensibilità a rendersi conto e a evidenziare le disparità di cui soffre ancora la formazione professionale regionale.

I Centri di Ispirazione Cristiana come CFP della persona

GUGLIELMO MALIZIA¹

Dopo 10 anni di attività il Centro Studi per la Scuola Cattolica della CEI ha dedicato il suo XI Rapporto annuale al protagonista dell'azione educativa della scuola cattolica: la persona. Le ricerche degli ultimi anni infatti hanno unanimemente documentato come la centralità della persona sia il principio ricorrente in tutti i progetti e sia al tempo stesso anche il valore più riconosciuto, praticato e perseguito nell'azione quotidiana da parte di tutti coloro che operano in tali realtà scolastiche. Pertanto, l'XI Rapporto del CSSC tratta della pedagogia della persona, nell'intento di indagarne i presupposti teorici – metafisici e antropologici –, le applicazioni concrete e i possibili sviluppi.

Le indagini condotte dal CSSC nella sua ormai più che decennale esistenza hanno evidenziato che la persona costituisce un *filo rosso* che collega le varie offerte delle istituzioni scolastiche e formative e che rappresenta, al tempo stesso, il punto di riferimento condiviso dell'azione delle diverse componenti. Le ricerche degli ultimi anni hanno infatti unanimemente documentato come la centralità della persona sia il principio ricorrente in tutti i progetti educativi di scuola cattolica e sia al tempo stesso anche il valore più riconosciuto, praticato e perseguito nell'azione educativa quotidiana da parte di tutti coloro che vivono nella scuola e nella formazione professionale. L'XI Rapporto del CSSC è stato quindi dedicato alla pedagogia della persona, nell'intento di indagarne i presupposti teorici – metafisici e antropologici –, le applicazioni concrete e i possibili sviluppi².

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *La scuola della persona. Scuola Cattolica in Italia, XI Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2009, 375.

Tale ricchezza di tematiche si rispecchia in maniera adeguata nell'impostazione del volume. Nella prima parte viene delineato il quadro teorico di riferimento; nella seconda parte sono presentate alcune situazioni di eccellenza della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana; nella terza parte sono infine elaborati degli orientamenti per l'azione.

Entrando più in dettaglio, si può notare come l'andamento dei capitoli della prima parte segua una logica lineare. Anzitutto viene presentata una teoria della persona, in un secondo capitolo sono analizzate le relazioni tra persona ed educazione, mentre il terzo capitolo è focalizzato sulla elaborazione di una pedagogia della persona specifica della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana.

La seconda parte documenta e sostiene il quadro teorico appena delineato attraverso una indagine qualitativa che ha applicato le metodologie dell'osservazione partecipata a un gruppo di istituzioni scolastiche e formative che, su parere di esperti, si potevano considerare esemplificative dell'attenzione educativa alla persona. Ne sono state selezionate cinque, espressione ciascuna di una delle tipologie presenti nel mondo della scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana: una scuola dell'infanzia della Lombardia, una scuola primaria della Sicilia, una scuola secondaria di primo grado del Piemonte, una scuola secondaria di secondo grado del Lazio e un Centro di Formazione Professionale di Roma. Ai cinque capitoli che contengono i rapporti delle indagini qualitative fa ovviamente da premessa una presentazione del disegno generale della ricerca.

La terza parte è dedicata agli approfondimenti. Dalla tematica dell'educazione della persona nel magistero di Benedetto XVI si passa ad una proposta di strategie generali per rispondere all'emergenza educativa, con una particolare attenzione alla personalizzazione dei processi e alla qualità delle relazioni nel quadro di una comunità educante, aggiungendo anche ipotesi per una valutazione adeguata della scuola e della FP della persona.

Tenuto conto degli interessi dei lettori di Rassegna Cnos, mi soffermerò ad illustrare soprattutto *due argomenti* del rapporto: *i risultati dell'indagine qualitativa sul CFP* oggetto dell'osservazione partecipata e *le indicazioni metodologiche per realizzare un'educazione personalizzata*.

1. Il Centro di Formazione Professionale "Teresa Gerini" di Roma

Nel caso specifico del CFP "Gerini", la batteria degli strumenti di rilevamento utilizzata ha fatto emergere una variegata gamma di caratteristiche su cui si staglia l'attività formativa del Centro. Partendo dalle interviste individuali, il dato di spicco sta nel constatare la volontà che accomuna i differenti attori (dal direttivo, al corpo docente e ausiliario, ai genitori) nel posizionarsi di fronte al ragazzo in un rapporto *dialogico* e di *accompagnamento* nel difficile compito di portarlo a "crescere" sia come persona che come professionista. A sua volta tale atteggiamento è stato confermato dallo strumento sul concetto di "comunità educativa" la cui applicazione ha messo in evidenza le dimensioni del "coinvolgimento affettivo" e

dell'“orientamento altruistico e al collettivo”; come pure il successivo questionario sull'“efficacia dell'insegnamento” ha fatto emergere, sempre ai primi posti, l'attenzione del docente a stabilire un buon rapporto con l'allievo, in particolare se portatore di problemi di varia entità.

Sull'attenzione a mettere “*la persona al centro*” hanno concordato anche i partecipanti al focus, i quali però al tempo stesso hanno fatto notare che il problema è un altro e riguarda piuttosto l'efficacia dell'azione formativa, dal momento che non tutti i docenti operano allo stesso modo.

Inoltre, dall'insieme dei dati e delle osservazioni emerse è stato possibile identificare la presenza in seno al sistema di alcune “*smagliature*”, con particolare riferimento alla diversità di atteggiamento e di comportamento dei docenti in merito alla disciplina e al rispetto delle regole, alla mancata trasmissione delle informazioni tra il personale operativo del Centro e non ultimo anche alla scarsa formazione offerta ai docenti neoassunti circa la missione educativa del Centro. A loro volta, tali “*smagliature*” hanno trovato conferma nella presenza che gli strumenti hanno evidenziato di dimensioni esattamente opposte a quelle elencate sopra, quali l'“orientamento egocentrico”, la “strumentalità”, l'“accettazione della persona condizionata dalla prestazione”.

Tutto questo induce a supporre la presenza nel Centro di un corpo docente “*a due marce*”, suddiviso tra chi ha interiorizzato la “mission” educativa e chi “vive e lascia vivere”. Di conseguenza lungo l'inchiesta sono arrivati pressoché tutti a concludere che tale “smagliatura” ha poi una ricaduta diretta sull'inosservanza delle regole da parte degli allievi, con riferimento soprattutto al rispetto degli orari e a certe loro reazioni definite “ingovernabili”, che in un recente passato non ci si sarebbe mai aspettato di avere.

Questo “doppio” atteggiamento e comportamento presente nel corpo docente sembra avere *origine*:

- dalla assenza o quasi di preparazione destinata ai docenti neoassunti in merito alla “mission” educativa del Centro;
- dalla mancanza di formazione in servizio da offrire periodicamente all'intero corpo docente per integrare le proprie capacità non solo professionali ma soprattutto dal punto di vista metodologico didattico e relazionale;
- dalla disuguaglianza o incongruenza nella distribuzione dei compiti all'interno del corpo docente, per cui c'è chi fa troppo e chi troppo poco.

A fronte di questa situazione, abbastanza condivisa lungo le diverse fasi del rilevamento, sono state avanzate di volta in volta varie *proposte*, che possono essere così riassunte:

- occorre tornare ad interpretare e applicare il regolamento da tutti in modo uniforme;
- ma prima ancora bisogna rinnovare il modello educativo, in considerazione dell'inadeguatezza del regolamento nei confronti delle esigenze delle nuove generazioni;
- tutto ciò, a sua volta, richiede a ciascuno di “convertirsi”, di testimoniare per primo il buon esempio, di essere “maestro di vita” e non solo un professionista.

Si tratta a questo punto di dare effettivamente inizio alla realizzazione di tali proposte. E, per avviare questo processo, la strategia vincente potrebbe essere individuata in quella suggerita durante il focus come nei vari incontri assembleari: ossia la composizione di una “*leadership educativa*” (formata dal direttore e dai 4 capi-settore e lasciata aperta eventualmente anche ad altre figure...) la quale, attraverso incontri programmatici si faccia promotrice delle innovazioni da apportare alla “mission” formativa del Centro sulla base delle esigenze di volta in volta avvertite dal corpo docente. Uno dei bisogni che è apparso più avvertito durante i vari incontri assembleari è quello di arrivare ad *elaborare una Proposta Formativa specifica a misura del Centro*. Tutto ciò comporterebbe che il corpo docente, suddiviso per settori, si riunisse ed elaborasse i propri suggerimenti. Si darebbe luogo in tal modo a un processo a catena che partendo dalla base operativa invia le proprie proposte a una “leadership” educativa la quale le fa defluire di nuovo, organicamente strutturate, sull’intero corpo docente e di conseguenza sugli allievi.

Una volta individuata la strategia del cambio, per concludere l’analisi non rimane che verificare “che tipo” di comunità educativa è effettivamente presente nel Centro e fino a che punto si posiziona nei confronti dell’obiettivo dell’indagine di mettere “al centro” la persona dell’allievo. Se stiamo a quanto espresso e condiviso dai vari protagonisti dell’inchiesta, al centro di tutta l’attività c’è la formazione del giovane “*a tutto tondo*”, nel senso che il Centro ha un progetto che non mira soltanto a dargli una professionalità ma riguarda l’insieme della crescita anche sotto il profilo dei valori umani, morali e spirituali, presenti non solo all’interno del sistema curricolare ma anche nelle attività extracurricolari. È sulla base di questo principio che “la persona viene messa al centro”.

A sostegno della realizzazione di tale obiettivo viene poi il *clima* dei rapporti tra il personale operativo e tra i formatori e gli allievi e i rispettivi genitori. Questo è stato pienamente confermato sia dallo strumento sulla comunità educativa, in quelle dimensioni che attestano dell’attenzione tutta particolare che viene data all’accettazione incondizionata della persona e all’orientamento altruistico e/o rivolto al collettivo, sia dal questionario sull’efficacia dell’insegnamento che ha dato priorità (nell’insieme delle attività formative) alla leadership educativa, alla gestione della classe e al sistema di valutazione.

Quindi i risultati del rilevamento inducono a ritenere che l’attuale “comunità” che fa capo al CFP “Gerini” è ben posizionata rispetto all’obiettivo di mettere al centro di tutto l’allievo. Al tempo stesso l’insieme delle indicazioni emerse porta anche ad osservare che *occorre lavorare con maggiore “efficienza” per costruire una comunità che intenda essere pienamente “educativa”*.

2. Verso una educazione personalizzata

Un primo passo in questa direzione può consistere nel facilitare alla persona il compito di situarsi *in un orizzonte di senso* in modo da poter soddisfare le domande che insorgono sul dono dell’esistenza e sulla natura dialogica e relazionale dell’essere umano. Risposte molto significative a questi interrogativi possono ve-

nire dalla tradizione filosofica che si ispira al cristianesimo e dalla stessa riflessione teologica riguardante la dottrina trinitaria per cui ogni Persona divina è pienezza di essere e al tempo stesso unità. Indubbiamente si tratta di concetti che richiedono grande attenzione nella trasposizione a livello umano con un ricorso corretto ai principi dell'analogia. In questa ottica, la conoscenza della persona non può essere compito solo della ragione, ma richiede l'apporto delle inclinazioni affettive, delle disposizioni della volontà e, più specificamente, il ricorso all'intuizione e della valorizzazione dell'ordine del cuore.

In secondo luogo, è necessario educare i giovani a saper distinguere tra il valore della persona in sé, che va considerata come fine, e quello delle cose, che invece devono essere collocate tra le categorie dei mezzi, anche se sempre più condizionanti nella nostra civiltà malata di economicismo e di tecnologismo.

Da questo punto di vista è soprattutto importante rispettare il *primato del fine* (la persona) sui mezzi (le cose).

Passando dal lato degli *educatori*, un primo richiamo riguarda il fondamento stesso di ogni intervento in questo ambito: la convinzione che il giovane possiede in partenza tutte le potenzialità per maturare nella persona che è chiamato ad essere. In altre parole il ruolo centrale dell'educatore consiste nello stimolare e attivare quelle risorse che sono già presenti nei giovani. Nello svolgere tale compito egli deve acquisire una coscienza adeguata dei tanti condizionamenti positivi e negativi, interni ed esterni, non solo alla persona da educare, ma anche allo stesso soggetto che è impegnato ad educarlo: questi non dovrebbe mai smettere di continuare a maturare e a formarsi. Proprio di fronte al ventaglio vastissimo di potenzialità degli educandi, l'educatore dovrà offrire a questi ultimi il massimo di strategie in modo da venire incontro alle differenti esigenze dei soggetti.

Quanto agli *ambiti* di impegno, un primo da mettere in evidenza è quello della trasmissione delle conoscenze e delle competenze. La persona umana, in quanto "canna pensante", è sollecitata dalla sua natura più profonda a porsi domande sul significato della vita e della morte: si tratta però di interrogativi che la cultura attuale, che si concentra sul qui ed ora, tende in qualche modo a rimuovere. A questo punto entra in gioco il compito dell'educatore che dovrà risvegliare nei giovani l'interesse per tali questioni affinché ci sia posto nella loro educazione per tutti i percorsi conoscitivi, evitando di escluderne alcuni. La funzione appena evocata non si deve fermare al momento dell'aggiornamento delle informazioni, ma deve estendersi all'apprendimento di competenze critiche in modo da far acquisire la padronanza di settori chiave nella costruzione della cultura personale. Sempre sulla stessa linea, un altro ambito centrale per lo sviluppo della persona è costituito dalla *comunicazione* e dalla *apertura relazionale*. Qui l'ostacolo maggiore è rappresentato da forme di individualismo radicale che portano a un ripiegamento su se stessi e alla chiusura nella difesa del proprio "particolare". Al contrario, l'apertura all'altro è principio costitutivo della persona e a questo fine l'educatore potrà e dovrà avvalersi dei numerosi strumenti comunicativi propri dell'era delle nuove tecnologie dell'informazione per sviluppare tale dimensione essenziale della educazione dell'essere umano.

Se la *scuola cattolica* è anzitutto scuola, queste indicazioni valgono per i pro-

cessi educativi e didattici che hanno luogo al suo interno. Comunque, c'è una identità cattolica che non è una caratteristica semplicemente accidentale, ma è dimensione essenziale che fornisce il senso ultimo al funzionamento e alla vita di tale istituzione. In questo contesto va affermata anzitutto la priorità della costruzione della persona "dal di dentro" che significa muoversi nel quadro di un progetto educativo mirato esplicitamente alla promozione della persona.

La funzione di fornire una preparazione critica e sistematica, motivata e giustificata della ragione attraverso l'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze, va attuata nella scuola cattolica con una specificità particolare che comporta un vero salto di qualità: essa va messa in stretto collegamento con l'interazione dinamica tra *ragione e fede*. Pertanto, non basta la razionalità teoretica insita nelle materie scolastiche, ma questa, in quanto razionalità immanente, va correlata con la ragionevolezza trascendente della fede in modo da riuscire a dare una base razionale alla nostra esistenza umana nella duplice dimensione del tempo e dell'eternità. Da questo punto di vista la scuola cattolica si può trasformare nel laboratorio sperimentale di una cultura degna non solo umanamente, ma anche di fronte a Dio.

Inoltre, non ci si può fermare al livello della ragione, ma bisogna coinvolgere anche l'ordine del *cuore*. L'identità cattolica dovrà essere capace di articolare pensiero e affetti, desiderio ed azione, sogni e realtà. Non è pensabile che tale identità possa essere rigidamente definita, ma si dovrà educare la persona ad essere capace di autotrascendenza non solo per prendere distanza da sé, ma anche per incontrare l'Altro con la "a" maiuscola. Mentre questa apertura dovrebbe consentire al giovane di arrivare a un buon concetto di sé perché si scopre amato da Dio, essa sarà anche paradigmatica per stabilire un rapporto con gli esseri umani colti nella loro identità di fini, cioè di persone alla pari, degne di essere amate come se stessi. Questa uscita dalle proprie chiusure interne richiede contemporaneamente di umanizzare il mondo degli impulsi inconsci, delle aspirazioni e dei desideri insoliti, quello che è stato chiamato lo straniero che è in noi.

L'educazione della persona nella scuola cattolica non può essere immaginata senza una considerazione prioritaria della dimensione *etica e religiosa*. Pertanto, sarà necessario formare all'eccellenza nelle virtù umane e in quelle teologiche, puntando da un lato a rafforzare il legame tra cultura e vita attraverso la qualità delle relazioni personali e la testimonianza vitale di ogni componente della comunità educante, e dall'altro a realizzare anche l'integrazione tra vita e fede, innescando una dinamica che vada dal minimo etico, all'umanamente concretamente possibile, all'umanamente degno e stimolando persino al "mistico", cioè alla dedizione senza misura, oltre ogni moda o orizzonte culturale e sociale "troppo umani".

Sistema Informativo Excelsior. I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2009

GUGLIELMO MALIZIA¹

Il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior è un rapporto annuale realizzato dall'UnionCamere che delinea il quadro previsionale della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi manifestati dalle imprese, offrendo indicazioni importanti specialmente per sostenere le scelte fondamentali per la progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. Nella rivista viene presentato il rapporto del 2009 che analizza la domanda occupazionale delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per quell'anno. Dopo una descrizione generale delle dinamiche più significative, la recensione concentra l'attenzione sulla rilevanza dei titoli di studio e delle qualifiche.

Premessa

Dal 1997 l'Unione Italiana delle Camere di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura redige il "Sistema informativo per l'occupazione e la formazione" Excelsior: in concreto si tratta di un rapporto annuale che delinea il *quadro previsionale* della domanda di lavoro e dei fabbisogni professionali e formativi manifestati dalle imprese, offrendo indicazioni importanti specialmente per sostenere le opzioni di base per la progettazione della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro. La ricerca viene effettuata in ogni provincia dalle Camere di Commercio e raggiunge più di 100.000 imprese di tutti i comparti e dimensioni; lo strumento per la raccolta dei dati è costituito da interviste dirette o telefoniche (con tecnica CATI). La rappresentatività del campione e la validità della metodo-

¹ Prof. Emerito, già Ordinario di Sociologia dell'Educazione presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

logia adottata permette di ottenere informazioni statisticamente significative a 12 mesi per tutte le 104 province del nostro Paese. Per le caratteristiche appena ricordate l'indagine raccoglie un livello molto elevato di apprezzamento all'interno del Programma Statistico Nazionale e costituisce la fonte più affidabile per la conoscenza dei fabbisogni professionali e formativi delle imprese.

Più precisamente i dati del Sistema Excelsior *comprendono* le seguenti informazioni:

1. i movimenti occupazionali previsti per livello di inquadramento;
2. le assunzioni previste dalle imprese per tipologia contrattuale (lavoro dipendente a tempo indeterminato, lavoro dipendente a termine, collaborazioni a progetto, lavoro stagionale, apprendistato, contratti d'inserimento ecc.);
3. le figure professionali, i titoli di studio, i livelli formativi ed i relativi indirizzi richiesti;
4. le principali caratteristiche delle assunzioni programmate (difficoltà di reperimento, necessità di ulteriore formazione, esperienza pregressa, conoscenze informatiche e linguistiche);
5. le previsioni di assunzione di lavoratori immigrati e le relative figure professionali;
6. le dimensioni e le caratteristiche degli investimenti annuali delle imprese italiane in formazione continua e le tipologie di risorse umane coinvolte;
7. le imprese che ospitano tirocinanti e il numero di tirocini ogni anno complessivamente attivati.

Si tratta di aspetti del mondo del lavoro che possono fornire un *sostegno conoscitivo essenziale* per:

1. la misurazione della domanda effettiva di professioni nei diversi bacini di lavoro territoriali;
2. l'indirizzo delle scelte dei decisori istituzionali in materia di politiche e programmazione della formazione scolastica e professionale, nonché degli operatori della formazione a tutti i livelli;
3. l'orientamento dei giovani.

Nel prosieguo verrà presentato il Sistema Informativo Excelsior che analizza i fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2009². Dopo una descrizione generale delle dinamiche più significative, si concentrerà l'attenzione sulla rilevanza dei titoli di studio e delle qualifiche.

1. L'andamento dell'occupazione dipendente nel corso del 2009

Fra la fine del 2008 e l'avvio del 2009, l'aggravarsi delle conseguenze negative della crisi finanziaria a livello internazionale sul sistema economico del nostro Paese ha comportato un rapido mutamento negli orientamenti al mercato del la-

² UNIONCAMERE, Progetto Excelsior. *Sistema informativo per l'occupazione e la formazione. Sintesi dei principali risultati* – Volumi 1 e 2. *I fabbisogni occupazionali delle imprese italiane nell'industria e nei servizi per il 2009*, Roma, 2009, 203, 239.

vorò delle imprese italiane che fino a quel momento avevano dato segnali indubbi di tenuta. Il Sistema Informativo Excelsior ha previsto per il 2009 un *calo* del lavoro dipendente nell'industria e nei servizi di 213.000 unità circa in paragone alla situazione che si riscontrava alla conclusione del 2008: sul piano percentuale questo andamento significa una perdita di -1,9%. Il rapporto riconosce che gli ammortizzatori sociali hanno consentito di tenere sotto controllo tale riduzione meglio che nei Paesi nostri concorrenti.

La diminuzione ha raggiunto in misura più consistente *l'industria* con un tasso pari a -2,6%: questo rimane -2,6% nell'industria manifatturiera, mentre cresce a -2,7% nell'edilizia. Chi esce meglio dalla congiuntura sono i servizi privati che registrano un calo di solo -1,3%. Al saldo occupazionale negativo tra nuove assunzioni ed uscite di personale si arriverebbe principalmente per effetto di una rilevante diminuzione delle assunzioni programmate (-298mila rispetto al 2008), mentre il flusso in uscita rimane globalmente in linea con quello del 2008.

La diminuzione delle assunzioni si concentra su quelle di natura "*non stagionale*"; al contrario quelle stagionali registrano una crescita e tale andamento si spiega con l'uso flessibile che se ne può fare che risponderebbe meglio alle necessità delle aziende in un momento di crisi economica. Pertanto le assunzioni stagionali sono destinate a divenire un terzo delle assunzioni totali, mentre nel 2008 esse rappresentavano meno di un quarto; in proposito si distinguono i settori alberghiero, della ristorazione e dei servizi turistici e, come prevedibile, è l'industria a beneficiarne di meno. Venendo più nei *dettagli*, le situazioni più negative dell'industria manifatturiera si riscontrano in alcune produzioni di punta del *made in Italy* quali il "sistema moda", l'arredamento, i beni per la casa e il tempo libero che risultano più dipendenti dai trend della congiuntura internazionale. In questi settori le previsioni di calo occupazionale si situano tra -2,7% e -3,5%. Meno rilevante (tra il -1,5% e il -2,2%) dovrebbe essere la riduzione che riguarda comparti più tutelati rispetto agli andamenti del ciclo economico (come l'alimentare o la filiera dell'energia) o che si caratterizzano per un maggiore contenuto tecnologico (come l'elettronica). Quanto al terziario, si prevedono riduzioni più consistenti a livello occupazionale nei trasporti (-2,5% circa) e nel comparto turistico (-1,9%).

Se si passa a una disamina sul piano *territoriale*, emerge che il Nord-Ovest si caratterizza per il calo occupazionale di minore entità: infatti, la percentuale si colloca a -1,6%. Il Nord-Est, il Meridione e le Isole si posizionano sul dato medio, -1,9%, mentre è l'Italia Centrale a registrare il peggiore risultato, -2,1%. Naturalmente, all'interno delle varie circoscrizioni il panorama presenta variazioni consistenti nell'una o nell'altra direzione.

Il calo occupazionale non è il medesimo in tutte le *tipologie di lavoratori*.

Gli effetti della crisi raggiungono soprattutto le figure operaie e il personale non qualificato: il tasso si colloca in questo caso a -2,4%. I livelli impiegatizi e dirigenziali escono meglio dalla congiuntura sfavorevole: le percentuali della diminuzione sono rispettivamente di -1,6% e di -1,1%. Il fattore principale di queste differenze va ricercato soprattutto nell'andamento delle entrate.

La riduzione dei flussi occupazionali in entrata trova una corrispondenza nel *calo delle imprese* che prevedono di procedere ad *assunzioni*. In proposito il cul-

mine è stato raggiunto nel 2008 con quasi 407mila aziende; al contrario nel 2009 ci si trova di fronte al dato di poco più di 209mila con una riduzione media nel biennio di -28,1% che raggiunge nell'industria il -36,7%, mentre scende nei servizi a -21,9%. La diminuzione si riscontra soprattutto nelle imprese piccole e medio-piccole, cioè con un numero di dipendenti tra 10 e 49 e tra 50 e 249.

Se si fa riferimento al saldo occupazionale, allora sono le imprese piccolissime con meno di 10 dipendenti a subire le perdite maggiori, mentre le variazioni minori si riscontrano tra le imprese grandi con almeno 500 dipendenti.

La domanda di lavoro più ridotta delle imprese sta a testimoniare una certa prudenza delle aziende dell'industria e dei servizi nel procedere all'assunzione di nuovo personale perché si vuole attendere segnali di ripresa della domanda interna ed internazionale che diano maggiori garanzie. Nonostante il quadro globalmente negativo del 2009, sarebbe sbagliato non tener conto di indicazioni confortanti che non mancano: infatti, il 40% delle imprese che dichiarano di voler assumere non sono motivate da esigenze di turn-over, né lo fanno per gestire la stagionalità di alcune produzioni, ma sono mosse da obiettivi di innalzamento dei livelli produttivi e di espansione e innovazione della propria attività.

2. Le assunzioni previste per titolo di studio

Nel 2009 le assunzioni previste dal Sistema Informativo Excelsior mettono in evidenza una *forte diminuzione*: si passa infatti da 827.000 assunzioni programmate del 2007 alle 523.000 del 2009 con un calo percentuale di -36,7%.

Il rapporto in esame cerca di individuare gli effetti di tale riduzione sui differenti tipi di istruzione e di formazione.

I laureati e i diplomati presentano un calo inferiore alla media, come anche la qualifica professionale, sebbene in maniera meno rilevante. L'andamento è più facile da seguire se si fa riferimento alla composizione del *totale delle assunzioni*.

Da questo punto di vista, la porzione dei laureati cresce nel periodo 2008-09 di +1,3%, passando dal 10,6% all'11,9% e quella dei diplomati registra un aumento ancora maggiore di +1,7% dal 40,5% al 42,4%. Anche le qualifiche professionali regionali ottengono un miglioramento di +0,8%, salendo dal 14,5% al 15,3%; indubbiamente si tratta di un incremento minore rispetto a quello dei due titoli di livello più elevato, ma il confronto diviene molto positivo se si fa riferimento alla sola istruzione obbligatoria che registra un calo di ben -3,9%, in quanto si scende dal 34,3% al 30,4%.

Il valore protettivo del titolo di studio risulta inferiore nel *Meridione*. Qui le imprese che intendono assumere laureati sono appena l'8,7% rispetto alla percentuale dell'11,2% che si riscontra mediamente nelle altre circoscrizioni. Analoga osservazione si può fare per i diplomati e i dati sono il 47,9% in confronto al 52,5%.

Misurazioni sono state effettuate anche riguardo al *livello formativo equivalente*, costituito da istruzione/formazione ed esperienza. La percentuale delle assunzioni che riguardano i lavoratori del tutto dequalificati si abbassa al 13,9% e per la prima volta tale tasso è inferiore ai laureati (14,1%).

Non solo aumenta la domanda di formazione formale, ma si riscontra anche una crescita della domanda di competenze apprese *on the job*. La percentuale è dello 0,8% che in sé non è molto, ma è importante come una indicazione di tendenza. La domanda di esperienza specifica sale al Meridione dove, a parere del rapporto in esame, servirebbe a supplire il grado di qualificazione più basso.

In due casi, sono offerti dati anche per un confronto tra *istruzione professionale di Stato e formazione professionale regionale*. La qualifica della FP è considerata molto importante nella scelta del candidato all'assunzione nel 15,5% dei casi, una percentuale senz'altro superiore a quella dell'istruzione professionale di Stato che ottiene solo il 9,5%; le posizioni si invertono se si fa riferimento a quanti le considerano abbastanza importanti, 20,6% e 30,4% rispettivamente.

Circa la tipologia del contratto, quello a tempo indeterminato presenta un valore molto elevato nelle scelte delle imprese riguardo alla formazione professionale regionale (50,5%), mentre scende al 42,6% in rapporto all'istruzione professionale di Stato.

Si può pertanto affermare che il valore di protezione del titolo di studio *sale* in una fase di crisi economica e di calo delle opportunità occupazionali. L'andamento è più evidente per la laurea e per il diploma; tuttavia anche la qualifica professionale regionale risulta senz'altro superiore al semplice possesso dell'obbligo di istruzione e non sfigura nemmeno nel confronto con l'istruzione professionale di Stato.

COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Bari, Editori Laterza 2009, pp. 223.

Il volume, pubblicato nel 2009, è stato curato dal Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana.

Questo progetto, avviato ufficialmente nel 1997, è la modalità che la Chiesa italiana ha individuato per far emergere il contenuto culturale della fede cristiana e annunciare il Vangelo mediante esperienze e linguaggi significativi nell'odierno contesto sociale. A tal fine, all'interno della Segreteria Generale della CEI, è costituito un Servizio nazionale con compiti di promozione e di raccordo tra le diocesi, i centri culturali cattolici, le associazioni e i movimenti, gli ordini religiosi, le Facoltà teologiche, le riviste e gli intellettuali di matrice cattolica. Dal 2008 opera anche un Comitato per il progetto culturale, istituito dal Consiglio Episcopale Permanente, per rafforzare la capacità di interlocuzione pubblica della Chiesa sui grandi temi della condizione umana.

Rilanciare la dimensione antropologica decisiva dell'educazione e, più in generale, una riflessione sulla realtà esistenziale e socio-culturale dell'uomo di oggi, alla luce dell'antropologia e dell'esperienza cristiana, rappresenta l'intento principale del Rapporto-proposta.

Come si tenta di mostrare nel primo capitolo, il senso della "proposta" che sorregge il Rapporto sta nel tentativo di rendere manifesto il carattere generativo dell'educazione alla luce di un'antropologia incentrata sulla costituzione relazionale dell'uomo.

Negli altri capitoli si cerca di verificarne l'efficacia teorica e pratica nei concreti ambiti in cui la vita umana nasce, cresce ed esprime la sua creatività. Di qui l'attenzione riservata a *famiglia, scuola e comunità cristiana*, che sono i soggetti primari dell'educazione, i luoghi di un'educazione intenzionale, voluta esplicitamente come tale, e l'attenzione riservata a certi ambiti della vita sociale – il *lavoro, l'impresa, i media, lo spettacolo, il consumo, lo sport* – che indubbiamente influiscono nei processi educativi, ma che hanno a loro volta bisogno di educazione per esplicitare al meglio tutta la loro valenza umana e sociale.

Utilizzando la grande quantità di ricerche empiriche che sono state effettuate negli ultimi anni in questi ambiti, delle quali il volume riporta una sintesi nell'ultimo capitolo, gli autori hanno cercato di offrire una rappresentazione realistica della situazione dell'educazione oggi, tenendo conto dei problemi e delle opportunità. Per certi ambiti, poi, gli autori, hanno tentato di individuare le priorità e fornire suggerimenti operativi utili a superare determinate difficoltà.

Da quanto detto appare evidente la caratteristica fondamentale di questo volume che si presenta non come un ennesimo Rapporto sul tema educativo ma una "proposta" anche alla luce dei dati che emergono dai vari rapporti e ricerche sul tema educativo. "Gli orientamenti di fondo – si legge nella Introduzione curata dal Card. Camillo Ruini – *qui proposti vengono assunti come ipotesi di lavoro nell'esame delle situazioni concrete dell'educazione in Italia, con i loro aspetti positivi, problematici o anche francamente negativi. L'obiettivo non è comunque soltanto descrittivo e interpretativo: è soprattutto offrire un contributo al fine di fare evolvere positivamente la situazione. Perciò questo libro è, oltre che un "rapporto", una "proposta" di linee orientatrici e anche di correzioni di rotta*" (p. XI).

Intento dei promotori dell'iniziativa è quello di promuovere nel Paese una sorta di *alleanza per l'educazione*, coinvolgendo il maggior numero possibile di interlocutori e suscitare un dibattito tra il grande pubblico perché *l'educazione* – si legge ancora nell'Introduzione – *è forse il tema pubblico per eccellenza, dove si gioca davvero il destino dell'intera comunità nazionale* (p. XVI).

La ricchezza del volume è data anche dal folto gruppo di lavoro coinvolto: Camillo Ruini, Angelo Scola, Ignazio Sanna, Ugo Amaldi, Paola Bignardi, Dino Boffo, Francesco Botturi, Francesco D'Agostino, Fiorenzo Facchini, Lorenzo Ornaghi, Andrea Riccardi, Paola Ricci Sindoni, Eugenia Scabini, Sergio Belardinelli, Laura Bovone, Giorgio Chiosso, Edio Costantini, Pierpaolo Donati, Armando Fumagalli, Claudio Gentili, Guidi Gili, Luisa Ribolzi, Milena Santerini, Giuseppe Savagnone, Paolo Terenzi.

Il volume si rivela particolarmente utile anche per coloro che a vario titolo agiscono negli ambiti della scuola e della formazione professionale, "soggetti primari" di quella educazione che è diventata oggi un problema, anzi una vera "emergenza".

Mario Tonini

COSPES (a cura di), *ORIENTARE ALLE SCELTE. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, (DEL CORE P. et alii), Roma, LAS 2009, Seconda Edizione, pp. 445.

In un contesto socioculturale sempre più complesso la domanda di orientamento da parte dei singoli, delle Istituzioni e della stessa politica della formazione e del lavoro, si è notevolmente amplificata ed esige risposte adeguate, soprattutto in termini di formazione degli operatori.

La crescita di interesse nel nostro Paese verso il tema dell'orientamento e verso l'Europa che stabilisce, a partire dalla risoluzione di Lisbona 2000, di rendere la Comunità Europea sempre più competitiva e innovativa nell'ambito dell'economia e del mercato del lavoro.

Il volume curato dall'Associazione nazionale COSPES (Centri di Orientamento, Scolastico, Professionale e Sociale), vuole offrire una risposta qualificata a tale istanza.

Risultato di un lungo lavoro di ripensamento, il testo costituisce un vero e proprio manuale aggiornato e completo sull'orientamento, uno strumento-guida che, mentre presenta un quadro tecnico chiaro e ampio sulla problematica, offre a coloro che si occupano dell'orientamento alle scelte delle indicazioni metodologiche e di auto-orientamento.

Si rivolge principalmente agli operatori dell'orientamento (insegnanti, psicologi, educatori professionali, genitori, ecc.) e costituisce uno strumento per istituzioni, esperti e specialisti del settore che intendono avere un quadro completo della complessa problematica dell'orientamento, nell'attuale congiuntura storica attraversata da incertezza e rapidità di cambiamenti.

COSPES

È una proposta organica e coerente con gli attuali sviluppi culturali e sociali e deriva da una consolidata esperienza sul campo dei Centri COSPES (Centri di Orientamento, Scolastico, Professionale e Sociale), dislocati in tutto il Paese. Come già avvenuto nella precedente pubblicazione del 2005, essa affianca ad una prima parte in cui viene chiaramente delineato il quadro tecnico di riferimento, la proposta metodologica del COSPES ed un utile approfondimento legislativo, una seconda parte ricca di proposte operative e di spunti interessanti per l'organizzazione del lavoro nello specifico contesto in cui ci si ritrova ad operare. Il tutto, sviluppato pagina dopo pagina, con estrema cura e chiarezza comunicativa. Ci auguriamo, perciò, che possa diventare strumento per accompagnare l'attività quotidiana educativa/professionale di ogni operatore di orientamento.

Speranzina Ferraro¹

¹ Dirigente MIUR.

B. BORDIGNON – R. CAPUTI, *Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle scuole salesiane*, ROMA, Armando Editore, 2009, pp 608.

Nel sentiero della vita, come nelle antiche vie consolari, le pietre miliari scandiscono i ritmi di lunghezza e determinano la posizione in vista delle mete da raggiungere.

Nel sentiero della scuola sono pietre miliari, anche se cambiano nomenclatura a seconda dell'indirizzo politico, i termini: *lezione* (unità didattica, unità di apprendimento), *valutazione* (voto, giudizio, scheda, pagella, crediti, debiti); *insegnamento*, *apprendimento*, *conoscenze*, *competenze*, *condotta*.

Sull'onda della riforma Moratti, guidata dal prof. Giuseppe Bertagna, sono stati introdotti nuovi termini nel dizionario scolastico: *tutor*, *portfolio delle competenze*, *piano di studio personalizzato*, *profilo dinamico funzionale*.

Il vento della contestazione ha boicottato il docente tutor, cancellandone il nome, ma non certamente il valore semantico di "docente educatore" ed ha messo sotto silenzio l'operazione della certificazione delle competenze nel "portfolio dello studente", che con fatica stava per cominciare a prendere consistenza.

Chi vive la scuola e ci crede sa bene che l'insegnamento tende alla modifica dei comportamenti dello studente nel modo di pensare, di sentire e di agire ed è finalizzato allo sviluppo, attraverso l'esercizio guidato, di specifiche competenze, spendibili anche fuori dal contesto scolastico.

Tutto ciò è stato ben compreso e adeguatamente rinforzato dalla sperimentazione che è stata attuata in alcune scuole salesiane di Catania, Caltagirone, Milano, Varese, Pordenone e Roma.

La ricca documentazione delle procedure sperimentali è stata raccolta in un corposo volume, pubblicato da Armando Editore nel mese di maggio 2009 dal titolo "*Certificazione delle competenze. Una sperimentazione delle Scuole Salesiane*", a cura di Bruno Bordignon e Rosetta Caputi.

Il volume, suddiviso in tre parti, è introdotto da una ben articolata premessa che approfondisce il tema della "formazione ad una didattica per competenze".

I docenti di oggi ancorché carichi di tanto impegno e buona volontà, per mancanza di una formazione specifica, che la scuola italiana non offre, non sempre sono attenti e puntuali nell'indirizzare tutta l'azione didattica verso le competenze da scoprire, sviluppare, fare crescere, consolidare, verificare.

Puntuale risulta la definizione di competenza che troviamo nel volume: "capacità di attivare un processo che, nel tessuto vitale di un'attesa e dalla percezione psicologica di un bisogno in continua evoluzione, parte dall'identificazione di un problema, ne elabora una teoria esplicativa, la controlla e la falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato, intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione) sempre perfettibile, altrettanto concreta e pratica al bisogno individuato".

"*Insegnare per competenze*" non è solo uno slogan o una moda, ma uno stile e un metodo che si acquisisce mettendo in atto particolari e specifiche procedure.

La raccolta della documentazione diventa altresì importante non solo per la sperimentazione, ma per il beneficio che gli alunni stessi ne ricevono, anche in vista delle valutazioni e certificazioni finali.

Gli autori del volume tendono a sottolineare che le procedure proposte offrono una visione nuova del "docente libero professionista" nel contesto di una scuola autonoma che mediante il Progetto educativo d'Istituto offre specifici servizi e adeguate risposte ai bisogni dell'utenza e del territorio.

Insegnare per competenze significa essenzialmente progettare l'apprendimento degli studenti, nel rispetto della libertà dei singoli e secondo i ritmi ed i livelli di ciascuno, mettendo in atto una duplice dimensione: la *dimensione educativa dell'apprendimento*, che valorizza la persona nella sua integralità e la *dimensione educativa dell'insegnamento*, che scandisce le azioni e gli interventi appropriati di una costruttiva relazione didattica, che rende il docente attento, capace di "*saper guardare tutti ed osservare ciascuno*".

In questo incrocio di dimensioni si inserisce la sussidiarietà formativa della scuola e la relazione positiva con i genitori, principali responsabili dell'educazione dei figli.

Si tende ancora ad evidenziare che le "unità di apprendimento" non limitano la libertà di insegnamento del docente, né soffocano la sua creatività, bensì la potenziano e la vivificano. "Ogni lavoratore è un creatore" affermava Paolo VI nella *Populorum progressio*, sollecitando tutti i lavoratori, compresi coloro che operano nella scuola a "*saper lavorare in proprio*".

Il prezioso volume raccoglie ad esemplificazione le unità di apprendimento e gli indicatori di competenze messi in atto nell'anno scolastico 2006.2007 di una classe prima di scuola secondaria di primo grado e di una classe terza di scuola secondaria di secondo grado delle scuole campione che hanno partecipato alla sperimentazione.

La scuola di oggi dovrebbe anche recuperare la cultura della documentazione, che messa in atto costituirà un patrimonio di risorse per la scuola ed un vero investimento in termini di tempo e di potenzialità di sviluppo.

Il progetto, promosso dall'INVALSI, diventa con questo volume un prezioso strumento di lavoro anche per gli operatori scolastici delle scuole statali, sempre in cammino verso una più elevata qualità dell'istruzione e della formazione.

Giuseppe Adernò

GUGLIELMO MALIZIA – CARLO NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*, Roma, LAS, 2010, pp. 256.

La scuola italiana sta attraversando da parecchi anni un periodo di riforme che sembrano ultimamente avviate a concludersi. Se risaliamo con la memoria al primo lancio della riforma Berlinguer nel 1997 e ci proiettiamo verso l'agognato avvio della riforma nel secondo ciclo (previsto per l'anno scolastico 2010-11), abbiamo sotto gli occhi una fase lunghissima di elaborazione che ha attraversato quattro legislature alternativamente segnate da opposte maggioranze di governo

Per orientarsi in uno scenario così complesso può servire il volume che qui presentiamo, che si fa apprezzare per la completezza e l'aggiornamento dell'informazione, risultando uno strumento utile per tutti coloro che si accostano anche per la prima volta al mondo della scuola italiana. Il volume nasce infatti da un progetto di cooperazione italo-cinese, promosso dall'Università Salesiana di Roma e dall'Università Zhejiang di Hangzhou in Cina e inaugura una collana di strumenti volti a diffondere in entrambi i paesi (ma non solo) le caratteristiche dei rispettivi sistemi educativi.

A prescindere dalle circostanze contingenti che hanno determinato la pubblicazione, il libro si presta a una destinazione non solo internazionale ma anche nazionale, date le sue caratteristiche di introduzione e di alta divulgazione, avendo il merito di non limitarsi a ripercorrere le sole vicende legislative legate alle riforme degli ultimi anni ma accompagnando le trasformazioni istituzionali con la parallela riflessione pedagogica e le sollecitazioni provenienti in proposito da numerose sedi internazionali.

Il quadro complessivo è completato da brevi cenni sulle origini del sistema scolastico italiano (a partire dal secolo XIX) e sugli sviluppi anche della riforma universitaria. Pertanto, anche a prescindere dalle motivazioni particolari della pubblicazione, il volume si raccomanda a tutti coloro che si apprestano a lavorare nella scuola italiana come strumento completo per accostarsi con piena consapevolezza ad un universo complesso e controverso.

Il sottotitolo del volume parla di società della conoscenza e della globalizzazione, due aspetti che costituiscono lo sfondo sociale e culturale in cui si colloca l'azione della scuola in Italia e in altri paesi.

Conoscenza e globalizzazione non sono valori da perseguire ma dati di fatto con cui misurarsi; e gli autori non cedono a facili entusiasmi nei loro confronti, conservando sempre un atteggiamento motivatamente critico che impedisce loro di accogliere frettolosamente ogni novità sulla base della propaganda che l'accompagna.

Come è giusto che sia in tema di educazione, il punto di riferimento costante è la persona, il suo bene e la sua crescita umana, sociale e culturale. In tal senso gli autori tendono a valorizzare l'intenzionalità educativa contenuta nella dizione formale che descrive il nostro sistema scolastico e che dà il titolo al libro. Nelle conclusioni, infatti, si osserva come «il sistema educativo di istruzione e di formazione italiano mostra una intenzionale priorità della funzione educativa su quella istruttiva e formativo-professionale: in altre parole, alla scuola e alla istruzione e formazione professionale viene affidato anche e in primo luogo un compito educativo nel senso più forte, vale a dire di contribuire allo sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo che su quello emotivo e valoriale, tanto negli aspetti individuali che nella dimensione sociale» (231). D'altra parte, la formula "sistema educativo di

istruzione e formazione” è il denominatore comune su cui si sono trovate d'accordo le riforme delle opposte parti politiche e sembra giusto, su un terreno tanto delicato, valorizzare ciò che unisce più di ciò che divide.

È questa, sotto molti aspetti, anche la conclusione cui sembra avviata la nostra scuola. Come sottolineano gli autori, dopo la riforma Berlinguer e la riforma Moratti, descritte ciascuna in un distinto capitolo, l'azione dei successivi ministri Fioroni e Gelmini, pur appartenenti a diversi schieramenti, viene trattata congiuntamente e presentata come «approccio pragmatico alla riforma». È infatti da apprezzare che gli ultimi due ministri dell'istruzione abbiano evitato di ripartire da capo con azioni riformatrici a tutto campo (abrogando quanto era stato fatto fino a quel momento) ed abbiano invece tenuto in vita gran parte dell'impianto ordinamentale dei propri rispettivi predecessori, quantunque appartenenti a un'altra parte politica.

Con premesse del genere è dunque probabile che ci si stia realmente avviando verso un assestamento definitivo del sistema scolastico nazionale, nei limiti in cui è possibile parlare di definitività in un settore che necessariamente è soggetto a seguire l'evoluzione delle conoscenze e della società. Se da una parte la scuola italiana sembra avere di fronte a sé un periodo di relativa tranquillità grazie all'assestamento che si va profilando, dall'altra parte sono ancora numerose le questioni che attendono una definizione e gli autori non mancano di considerarle. Tra tutte ci limitiamo a richiamare il nuovo ruolo professionale degli insegnanti in una scuola che deve ancora scoprire e valorizzare la propria autonomia; la complementarità, nel secondo ciclo, tra il sistema dell'Istruzione e quello dell'Istruzione e Formazione Professionale; la piena realizzazione della parità scolastica in un sistema sempre più legato alla società civile e sempre meno ancorato al paradigma statale.

Sergio Cicatelli

