

# Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: aspetti sociologici della nuova sfida educativa

NICOLI DARIO

## 1. TENSIONI SOCIALI E CULTURALI DELLA SOCIETÀ COMPLESSA

L'idea di globalizzazione ha veicolato la speranza di abbattere qualunque ostacolo all'accesso alle risorse disponibili da parte di ogni singolo individuo. In realtà, l'indebolimento degli assetti della modernità societaria comporta, dal punto di vista delle condizioni di vita individuali e dell'accesso alle risorse necessarie alla vita sociale, una minore garanzia di equità e di protezione.

La lunga fase di crescita e stabilità che ha caratterizzato il secondo dopoguerra, resa possibile dall'affermazione del modello fordista-welfarista e dalla sua capacità di garantire una crescente inclusività, pare esaurita. Nei Paesi capitalistici la quota di popolazione che ha la possibilità di accesso ad un livello crescente di benessere e a un affidabile sistema di garanzie contro i principali rischi sociali è ormai in diminuzione. Di conseguenza, a partire dall'inizio degli anni '90, in tutte le società avanzate si è registrato un aumento del livello delle disuguaglianze, una certa polarizzazione nella distribuzione della ricchezza, la diffusione di un clima sociale dominato dall'ansia e dalla paura.

Uno degli spunti più interessanti circa la categoria di *globalizzazione* riguarda la ridefinizione del *rapporto spazio-tempo* che ha luogo nelle società avanzate. La globalizzazione viene cioè concepita come un effetto della compressione del tempo e dello spazio che modifica alla radice le forme stesse della vita sociale, comportando intensificazione dei flussi di comunicazione, accelerazione dei flussi di capitali, merci e persone, ibridazione tra culture e stili di vita. Secondo Giddens (1992) la tarda modernità si caratterizza per lo "sradicamento delle attività sociali dalla particolarità dei contesti di presenza".



La globalizzazione conduce nel nostro contesto ad un fenomeno nuovo, che non appare ancora pienamente compreso: la progressiva *individualizzazione*, e la contemporanea diffusione di sentimenti di paura che ne derivano per i singoli. Secondo Zygmunt Baumann (2002), le società in cui viviamo sono sempre più caratterizzate da apatia politica, declino dell'uomo pubblico, ricerca affannosa di comunità, scomparsa della vecchia arte di costruire e mantenere legami sociali, paura dell'abbandono, culto disperato del corpo. Le nostre angosce personali sono vissute in modo privatistico, ma presentano una natura fondamentale sociale ed in questa prospettiva vanno comprese ed affrontate.

La conseguenza di ciò sta nella *perdita di riferimenti* ed in un clima di vita quotidiana caratterizzato dalla continua *pressione psicologica* costituita dal fatto che gli ambiti dell'esperienza sono in gran parte esposti ad una continua "costruttività" sociale e meno definiti da modi di vita scanditi tradizionalmente.

Dal punto di vista *demografico* la globalizzazione ridisegna le fasi del ciclo di vita familiare nella loro scansione temporale, mutandone le caratteristiche. L'evoluzione delle diverse componenti della dinamica demografica ha avuto per effetto una semplificazione della famiglia, con una riduzione della compresenza delle generazioni al suo interno. Al contempo, la sempre più lunga durata della vita ha reso possibile la sovrapposizione di generazioni sempre più distanti tra di loro, con una modificazione dei ruoli rivestiti da ciascuno dei componenti.

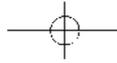
Le generazioni più anziane, che hanno avuto figli in età relativamente giovane, si trovano a rivestire il ruolo di genitori anche oltre l'uscita dei figli dalla famiglia, per durate impensabili fino a qualche decennio fa. Si tratta di un'esperienza che, a meno di imprevedibili cambiamenti nell'intensità e nella cadenza della fecondità, non si riproporrà per le generazioni attuali che posticipano la nascita del primo figlio.

Contemporaneamente, la vita quotidiana della famiglia si fa pesante a causa della gravosità degli impegni che impongono una forte pressione economica e psicologica dalla quale non raramente si ritiene di poter uscire con la rottura del legame sperando in una nuova esperienza più appagante.

Dal punto di vista *economico* vi è una estensione dei mercati dei beni e dei servizi: la competizione globale richiede alle imprese una strategia internazionale, ma comporta anche ristrutturazioni aziendali e tagli occupazionali. Il modello di sviluppo italiano basato sulla piccola e piccolissima impresa innovativa, collocata entro un distretto industriale, comincia a mostrare i suoi limiti a fronte di una competizione globale basata sulla velocità dell'innovazione – dove rilevante è il ruolo della ricerca & sviluppo – e sulla costruzione di reti in grado di agire nel contesto planetario. Ciò pone in crisi una prospettiva economica basata sull'intensità del lavoro e poco sull'investimento in sapere e risorse umane.

Accanto a ciò, si scorge un fenomeno di polarizzazione sociale circa l'accesso alla ricchezza, che comporta l'ampliamento della fascia della povertà dove ai vecchi poveri si sommano i nuovi.



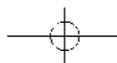


Dal punto di vista del *territorio* si realizza uno spostamento della popolazione entro i grandi centri urbani e lungo i grandi assi di comunicazione che diventano così "città lineari". Accanto a ciò si nota l'abbandono dei territori montani ed in parte collinari e il venir meno della cura del territorio sviluppata spontaneamente dalla popolazione. La frammentazione dei nuclei familiari sempre più piccoli e l'ampliamento dei bisogni comporta una maggiore necessità di spazi e di mezzi di trasporto; ciò induce ad una continua cementificazione del territorio (ma pure al recupero dei centri storici) e ad un intasamento delle vie di comunicazione che oramai non conosce tregua in quasi nessuna fascia oraria del giorno e della notte.

Dal punto di vista della *cultura* emerge una nuova espressione culturale – che possiamo definire "relativistica" – data da un intreccio tra razionalità tecnica ed irrazionalità circa il senso della vita ed il suo destino. Questo miscuglio culturale convive in forme curiose che evidenziano veri e propri stati di scissione della coscienza che partecipa da un lato al processo di evoluzione basato sul mero criterio della possibilità e dell'interesse, ma dall'altro vive l'inquietudine dell'esistenza e ricerca una qualche forma di relazione con entità che appaiono al di là dell'ordine incerto e instabile delle cose. Cresce inoltre la "dotazione culturale" necessaria per sviluppare i diritti di cittadinanza, mentre la cultura diventa a sua volta una risorsa economica tanto da generare una sorta di "industria culturale" che interessa i campi del benessere, della comunicazione, della fantasia, dell'evasione, come pure della formazione.

La vita quotidiana dell'uomo contemporaneo, tenuto conto dei caratteri sociali sopra ricordati, presenta di conseguenza le seguenti caratteristiche:

- *Sradicamento e vulnerabilità*: la rottura dei legami con la tradizionale modalità di organizzazione dell'esistenza comporta un senso di sradicamento che si accompagna alla pretesa di libertà, mentre in realtà sono sempre maggiori le situazioni di vulnerabilità che interessano le persone nelle varie esperienze che compongono la loro vita (in particolare, in un quadro culturale soggettivistico, risulta intollerabile la percezione del limite, del dolore, del male, della morte).
- *Mancanza di punti di riferimento*: l'uomo contemporaneo, dopo aver reciso come fosse un gesto di liberazione i diversi legami di terra, di cultura e di sangue, soffre per l'assenza di punti di riferimento su cui appoggiarsi al fine di trovare finalmente un'esperienza non stressante perché non soggetta allo sforzo normale della vita quotidiana.
- *Elementi di disgregazione e di disordine*: l'ordine sociale conosciuto viene meno creando una de-istituzionalizzazione che deriva innanzitutto dal venir meno della evidenza dei valori etici che sottostavano alle istituzioni conosciute. Accanto a ciò, sorgono nuove condotte che possono anche essere intese come creazione di nuove forme istituzionali della vita. Ma rimane sullo sfondo il paradosso tra richiesta di maggiore libertà individuale e nel contempo esigenza di maggiore controllo sociale circa la proprietà, il territorio ed in genere la sicurezza.



La realtà sociale nella quale siamo inseriti disegna, pertanto, un quadro che tende a complicare il compito educativo a causa della concorrenza di due fattori problematici: l'assenza di un profilo etico condiviso e la crisi istituzionale. L'indebolimento della visione etica specie europea richiama le analisi sulle tendenze relativistiche della cultura del nostro tempo, una prospettiva che tende a giustificare il disordine e la decadenza piuttosto che a fornire una visione capace di suscitare energie creative e innovative nel campo sociale. La crisi della figura istituzionale si configura come perdita di consistenza dell'autorità derivata dalla mancanza di una chiara visione delle mete da perseguire e dei valori su cui spendersi ed inoltre dalla prevalenza nelle istituzioni pubbliche di condotte che perseguono gli interessi di gruppi e corporazioni piuttosto che il soddisfacimento del bene collettivo. A ben guardare, questo stato di cose disegna una vera e propria *crisi societaria* che risulta tale non solo per la rilevanza delle sfide che dobbiamo fronteggiare, ma riceve ulteriore spinta problematica dalla perdita di fiducia e dalla caduta di riferimenti in grado di mobilitare le risorse verso il superamento dell'attuale stato delle cose. Si tratta pertanto di una vera e propria *crisi morale* che rende perlomeno problematico il compito educativo se questo si colloca entro il quadro esistente, in cui viene data voce e credibilità a tutte le forze che contrastano *qualsiasi* disegno riformatore.

## 2. IL NUOVO COMPITO EDUCATIVO E LA NECESSITÀ DI UN DECISO RINNOVAMENTO PEDAGOGICO

L'Unione Europea (UE) ha elaborato in un primo tempo una interpretazione più che ottimistica di questa nuova realtà sociale, in coerenza con la prospettiva di "società perfetta" molto diffusa negli ambiti europei. Nasce in questo quadro l'idea della "*società cognitiva*", ovvero la possibilità di avvio di una nuova epoca nella quale si possa realizzare il sogno della universalità dei diritti della nuova cittadinanza, verso una democrazia sostanziale ed una qualità della vita accessibile a tutti. In tal modo l'Europa ha delineato per se stessa una sfida di grande valore civile, su scala planetaria, un obiettivo strategico di grandi ambizioni centrato su competitività, crescita economica e coesione sociale. Essa declina tale prospettiva entro cinque formule che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative non solo italiana, ma anche dei vari Paesi membri della UE in tema di educazione e politiche del lavoro:

- l'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita
- la centralità dei diritti civili e sociali dei cittadini, nessuno escluso
- la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata
- la rilevanza dell'istruzione e formazione professionale
- la centralità dell'esperienza reale nei processi di apprendimento.

Ma la verifica circa la realizzabilità degli obiettivi posti ha fatto emergere sempre più un quadro di criticità e resistenze che incontrano le politiche in



questo ambito. Esse si scontrano con la caduta progressiva della qualità dei sistemi educativi, la perdita di rilevanza sostanziale dei titoli di studio, la persistenza di pratiche pedagogiche centrate sulla didattica disciplinare e disattenta alla realtà dei destinatari ed alla connessione tra saperi e contesto di vita. Si propone in modo forte la problematica dell'obsolescenza delle competenze personali e dell'analfabetismo di ritorno, fenomeni che erano assenti dalle riflessioni che hanno generato i sistemi educativi così come oggi li conosciamo.

La ricerca IARD del 2002 – basata su un campione rappresentativo di giovani – pone in evidenza come solo 26 giovani su cento siano “soddisfatti” della scuola che frequentano, mentre il gruppo maggiore (29%) è costituito dai “polemici” che evidenziano un giudizio fortemente negativo circa le capacità degli insegnanti e la validità in genere della scuola. Al secondo posto (27%) vi sono coloro che si sentono “esclusi” dalla scuola e dalla cultura che questa può fornire, sia a causa dell'insuccesso e della dispersione, sia – se possiedono un diploma – in riferimento allo scarso valore di questo. Vi sono poi i “frustrati” (17%) che esprimono un'assenza di fiducia verso i docenti e la scuola (Buzzi - Cavalli - De Lillo, 2002). Di fronte ad un quadro così desolante della principale indagine che si svolge nel nostro Paese sulla condizione giovanile, colpisce l'indifferenza con cui è stata accolta e la persistenza del dibattito sulle necessità del personale della scuola piuttosto che sulle caratteristiche e sui giudizi degli studenti.

Va inoltre segnalato un fenomeno inedito, ovvero una sorta di “resistenza all'apprendimento” da parte di una quota di popolazione (che alcune ricerche indicano almeno nel 12% dei giovani) che – al contrario del passato – può usufruire di servizi educativi, ma non trae da essi i benefici attesi risultando per questo emarginata nel contesto civile e sociale. Ciò segnala una debolezza dei dispositivi educativi basati sull'idea del recupero cognitivo e richiede nuovi modelli di tipo destrutturato che promuovano il potenziale presente in questi giovani disegnando percorsi gradualmente di integrazione sociale partendo dall'idea di lavoro desiderato e creando le occasioni per un esercizio formativo di compiti reali nei contesti organizzativi.

Questo fenomeno trova una parziale spiegazione nella cosiddetta “affettivizzazione della scuola”, ovvero nel fatto che, venuto meno uno stile di vita di classe basato sul timore, l'ambiente scolastico è divenuto un palcoscenico sul quale i giovani mettono in scena la loro esistenza, senza dimenticare nulla – anche in termini di disagio – di ciò che vivono, con conseguenze frustranti su una classe docente che vive spesso l'emotività come un ostacolo all'insegnamento (Maggiolini - Pietropolli Charmet, 2004, 192). Accanto a ciò, aumentano i fenomeni di sregolatezza tra i giovani a scuola che riflettono in modo rilevante la stratificazione esistente tra scuole ad alto, medio o scarso successo degli studi, da cui emerge l'importanza del rispetto delle regole ed in definitiva dell'atteggiamento morale ai fini della valorizzazione positiva delle opportunità offerte (Carugati - Selleri, 2001, 222).

Ancora, le prospettive fin troppo utopistiche del “multiculturalismo” lasciano il campo ad una visione più realistica della gravità dei problemi edu-





cativi e sociali connessi alla presenza nei territori e nelle classi scolastiche di quote sempre maggiori e variegate di ragazzi appartenenti a culture ed etnie differenti tra di loro (Fischer, 2003, 99-103).

Infine, la problematica del personale docente risulta sempre più accentuata tanto da generare una sorta di sofferenza sociale con cui occorre fare i conti, e che diversi Stati europei indicano come causa di una crescente caduta di vocazionalità verso le professioni educative. Si tratta di un ceto sociale che esprime da sempre una forte tensione per i modelli culturali e pedagogici tradizionali, mentre le innovazioni didattiche che si sono alternate non sembrano aver saputo disegnare un profilo autenticamente culturale del processo educativo, avendo forse accentuato eccessivamente le funzioni di ascolto, accoglienza e promozione rispetto alla scelta dei contenuti ed al rigore dello studio.

È questo un quadro che risulta particolarmente problematico e che mette in crisi prospettive superficialmente ottimistiche anche nella direzione della semplice necessità di dotare l'intera popolazione di un bagaglio culturale minimo necessario ad affrontare i compiti della società complessa e nel contempo di favorire l'integrazione sociale degli individui e dei gruppi. Tutto ciò sottopone a critica il modo ordinario di fare scuola, e disegna un percorso di forte rinnovamento pedagogico basato sui seguenti criteri:

- 1) La centralità del cittadino e dei nuovi diritti civili e sociali propone anche una nuova prospettiva all'educazione che viene resa con il termine *personalizzazione*; questo indica da un lato la necessità di riferire il processo di apprendimento alle reali potenzialità del singolo, piuttosto che a standard freddi ed omologanti; inoltre segnala l'urgenza di coniugare l'eguaglianza civile e politica dei cittadini con il rispetto dei loro particolari legami storici e religiosi. In questo senso, i sistemi educativi sono investiti – a fronte dei processi di differenziazione sociale – di un compito di integrazione di tipo nuovo, che miri a delineare una nuova cultura di cittadinanza in grado di sostenere un'identità comune (comunitaria) nel rispetto delle diversità culturali.
- 2) Il tema della *competitività* assegna all'Europa nel nuovo scenario del mercato mondiale globalizzato un ruolo privilegiato nell'innovazione, nella ricerca applicata, nelle infrastrutture e nei supporti tecnologici, ma anche nella produzione di beni e servizi a forte valore di senso nella prospettiva del benessere, fino alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale. Nelle riflessioni di economisti e sociologi emerge su questo punto una sorta di "imperativo tecnologico" che non pare peraltro in grado di trasformarsi in un ideale condiviso, se è vero che le giovani generazioni sembrano disdegnare nelle scelte degli studi le opzioni scientifiche e tecnologiche, preferendo indirizzi che enfatizzano le dimensioni della comunicazione e della qualità della vita anche se ciò delinea una forte incertezza circa le opportunità occupazionali reali.
- 3) Risulta sempre più rilevante, di contro, il *ruolo dell'istruzione e formazione professionale* non intesa come mero addestramento, ma in quanto leva



privilegiata per una politica di reale integrazione sociale che interessa in parte tutti i cittadini poiché mira alla dotazione di competenze esercitabili nel contesto civile e sociale. Non pare quindi più sostenibile nel sistema educativo la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull'acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L'istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresentano unicamente un segmento "terminale" del processo educativo, ma costituiscono esse stesse vie di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale. Ma permane nella popolazione – ed è questo un fenomeno molto accentuato nel nostro Paese – un riflesso condizionato teso a gerarchizzare i percorsi formativi secondo un pregiudizio idealistico che fa coincidere la cultura con le discipline umanistiche e al più scientifiche. Ciò risulta particolarmente presente nel ceto docente che riflette perlopiù una formazione tipica di un'epoca dove la cultura era considerata un bene privilegiato e quindi selettivo.

- 4) Risulta al contrario più feconda la prospettiva che pone la *centralità dell'esperienza reale* nei processi di apprendimento. È convinzione diffusa che le conoscenze non possano essere ricondotte unicamente a materie, discipline o aree culturali. Da ciò consegue che compito della scuola non è trasmettere le nozioni, quanto dotare l'alunno di una "conoscenza pertinente, quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. Si può anche dire che la conoscenza progredisce principalmente non con la sofisticazione, la formalizzazione e l'astrazione, ma con la capacità di contestualizzare e di globalizzare" (Morin, 2000, 8). Se le conoscenze sono – accanto alle abilità – un ingrediente della competenza, occorre costruire il processo di apprendimento su compiti reali che stimolino gli allievi a ricercare soluzioni ai problemi posti sapendo mobilitare le capacità, conoscenze e abilità pertinenti in vista di un prodotto reale di valore, di cui andare orgogliosi. Va ricordato che tale cambiamento tende a modificare la tradizionale disposizione professionale degli insegnanti e degli operatori in genere della scuola: essi sono stati formati a riprodurre un sapere prestabilito appreso una volta per tutte nei loro studi, non già a divenire *maieuti* di una azione educativa che si sviluppa come ricerca, esperienza, interconnessione, scoperta. Ciò vale ancora di più se pensiamo che i compiti cui la scuola deve confrontarsi travalicano il confine dei saperi codificati in materie e discipline, riguardando la creazione di uno spazio inedito di dialogo e cooperazione tra parti che non sviluppano spontaneamente tale vocazione: innanzitutto le generazioni, poi i ceti della "società cognitiva" che si differenziano radicalmente a causa del capitale sociale di cui sono portatori, poi ancora le etnie differenti che impongono attenzioni nuove su temi che parevano consolidati come la storia, la geografia, l'educazione linguistica e l'educazione civica.

### 3. IL QUADRO ATTUALE DEL RAPPORTO TRA DOMANDA ED OFFERTA

La persistenza ed anzi l'accentuazione delle problematiche dell'apprendimento conferma di nuovo la necessità di un disegno riformatore che, sulla base dei criteri condivisi in sede di UE, superi l'attuale assetto classista della scuola che raggiunge un successo solo là dove la persona è dotata di adeguato "capitale sociale", mentre due terzi dei giovani appartenenti alla classe più deprivata dal punto di vista culturale e sociale non riescono ad accedere ad un livello culturale più elevato. Inoltre, si conferma la necessità di un rinnovamento pedagogico che valorizzi la didattica attiva ed i laboratori basati sul principio della soluzione dei problemi e sulla interdisciplinarietà, ed integri teoria e pratica valorizzando la valenza educativa, culturale e professionale del contesto territoriale.

Non nascondiamo peraltro che tali fattori emblematici non possono essere compresi unicamente sul piano strutturale e metodologico, ma trovano la loro piena giustificazione entro un quadro etico-culturale che fa dell'educazione il valore e nel contempo il criterio ed il motore fondamentale dell'intera opera educativa posta in atto. Ciò significa che la risorsa chiave dell'innovazione pedagogica sta nella considerazione prioritaria del bene della persona di cui ci si assume in carico la scoperta e la valorizzazione dei talenti.

Ma colpisce nelle scelte dei giovani e delle loro famiglie la seguente polarità:

- nell'ambito dei *percorsi lunghi*, i giovani sembrano premiare l'offerta liceale piuttosto che quella tecnica e professionale;
- i *nuovi percorsi triennali (ed ora quadriennali)* di istruzione e formazione professionale mostrano anch'essi un buon successo, tanto che le risorse previste si sono mostrate gravemente insufficienti a far fronte ad una domanda che tuttora rimane inevasa pur in assenza di una vera azione di *marketing* sociale.

Il quadro dei monitoraggi dei percorsi sperimentali mostra già una serie di fattori positivi in ordine alla valenza di una proposta che intende sviluppare insieme un nuovo percorso di pari dignità, un rinnovamento metodologico ed una *partnership* più matura con i soggetti del contesto territoriale.

Vi è un'assonanza tra questa situazione e quella della scelta degli studi universitari, dove si riscontra una indisponibilità dei giovani a frequentare percorsi di matrice scientifica e tecnologica di lunga durata, preferendo per i percorsi lunghi l'ambito non scientifico, mentre vengono privilegiate tra le scelte professionalizzanti quelle che consentono l'ingresso più veloce nel mercato del lavoro.

La consapevolezza circa i problemi evidenziati impone la necessità di una politica educativa di largo respiro, che esca dalle strettoie di un dibattito che fatica a liberarsi dal provincialismo e dagli slogan ideologici, per confrontarsi con la varietà e la vastità delle sfide e delle opportunità che si propongono e che richiedono un coraggio riformatore per dare all'Italia un sistema educativo valido e veramente di qualità.



#### 4. IL QUADRO DEL SISTEMA EMERGENTE DAI DECRETI ATTUATIVI

La struttura e l'articolato della Legge 53/03 rivela la consapevolezza dei problemi posti e delinea una prospettiva di intervento apprezzabile, visto anche il consenso ottenuto in sede dell'UE. Il quadro di sistema tracciato nella Legge 53/2003 si sta chiarendo nelle sue condizioni attuative, ponendo al centro dell'attenzione alcuni temi su cui è necessario riflettere adeguatamente, come specificato:

- 1) il decreto sul "diritto/dovere ad almeno 12 anni di istruzione o formazione" chiarisce il fatto che esso rappresenta una nuova fattispecie giuridica-progettuale nel senso di "diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere" che ridefinisce ed amplia l'obbligo scolastico di cui all'art. 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo di cui all'art. 68 della Legge 144/99 (art. 1, comma 3). Esso assume la stessa *valenza obbligante* dell'obbligo scolastico essendo un dovere sociale (art. 1, comma 6), e quindi sottoposto alle sanzioni previste dalle norme previgenti (art. 5, comma 3), riferita al periodo di 12 anni di studi.
- 2) Il diritto-dovere nel secondo ciclo si qualifica *in riferimento alle mete del profilo educativo, culturale e professionale*, comuni ai diversi percorsi, così come indicato nella bozza di Decreto sul secondo ciclo che fa di questo elemento uno dei livelli essenziali delle prestazioni degli organismi formativi. Il secondo ciclo degli studi appare pertanto come un *sistema di offerta pluralistico* nel quale operano diversi soggetti (istituzioni scolastiche e istituzioni formative accreditate dalle Regioni – art. 1, comma 3), che concorrono al fornire ai destinatari, giovani e famiglie, titolari della scelta, percorsi differenti, tutti coerenti con i livelli essenziali delle prestazioni previsti dal Decreto sul secondo ciclo e riguardanti i seguenti aspetti: caratteristiche dell'offerta formativa, orario minimo annuale, percorsi formativi, requisiti dei docenti, valutazione e certificazione delle competenze, strutture e relativi servizi.
- 3) La comparsa del pluralismo dell'offerta (peraltro già introdotta, sia pure in una versione più debole, dalla Legge 196/97 in ordine all'obbligo formativo), disegna un quadro nel quale si collocano *tre soggetti* entro un disegno che deve necessariamente armonizzarsi:
  - l'organismo erogativo che definisce in modo autonomo il piano dell'offerta formativa,
  - la famiglia che sceglie l'opzione tra quelle possibili, quindi senza un condizionamento preconstituito,
  - l'ente locale (Regione e Provincia) che è chiamata a garantire la pluralità dell'offerta di cui al punto precedente e a sviluppare una funzione di governo e di regolazione del contesto locale in base ai criteri di coerenza con i progetti di vita e di lavoro dei destinatari e delle loro famiglie, di razionalità, di coerenza con le dinamiche dello sviluppo locale.
- 4) Dal punto di vista attuativo, come solitamente accade, il Decreto sul diritto-dovere indica un *approccio graduale* riferendosi in prima istanza ai primi due





anni dei percorsi, in modo da proseguire successivamente fino al completamento del diritto-dovere. Vengono pienamente legittimati i *percorsi sperimentali* di istruzione e formazione professionale che in tal modo proseguono e diventano una delle componenti del sistema di offerta.

- 5) L'introduzione della soluzione dei *poli o campus* nella bozza di Decreto del secondo ciclo indica la possibilità di un approccio non polverizzato, bensì associativo, alla creazione di un sistema di offerta nel quale non vi è un obbligo da parte di una specifica istituzione a "sposare" una particolare offerta formativa, ma si creano possibilità di intesa e di convergenza che possono mettere in luce il ruolo di governo e regolazione territoriale del sistema. La tematica dei *campus* non fa che affermare la presenza di un principio inedito per il nostro sistema formativo, ovvero la distinzione tra "istituzioni" e "percorsi formativi". Tale differenza consente da un lato alle diverse istituzioni di aprire più percorsi, sia del sistema liceale sia del sistema di istruzione e formazione professionale, e nel contempo rende possibile un'opera di coordinamento in vista dell'elaborazione del *piano dell'offerta formativa territoriale*, il più possibile coerente con le varie necessità e le opportunità. Il fatto che la norma abbia per oggetto i percorsi, rappresenta un indubbio strumento di flessibilità e di modificabilità alla luce del ruolo della Regione e delle Province che debbono governare e regolare un sistema che rispetti il diritto alla scelta e il dovere alla partecipazione, e che nel contempo finalizzi l'offerta verso gli effettivi poli e livelli di sviluppo che caratterizzano il territorio di riferimento.
- 6) Sul piano metodologico, la rilevanza nel disegno di riforma del *percorso formativo* pone al centro dell'azione educativa il cammino reale di ogni singola persona non pensata individualmente, ma entro una rete di relazioni che prevedono una varietà di aggregazioni: accanto al gruppo classe troviamo così il gruppo di livello ed il gruppo elettivo o di interesse, senza dimenticare le necessarie attività individualizzate (orientamento, *stage*, autoformazione). Il percorso rappresenta la cifra metodologica ed organizzativa di un modello pedagogico che ridisegna il modo di utilizzo delle risorse (umane, contestuali, spazio-temporali) in funzione del successo formativo di ogni singolo destinatario.

## 5. IL SISTEMA DI OFFERTA

Chiarita la natura del sistema che si va configurando, ovvero avente i caratteri di un disegno di struttura che si ritiene capace di promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea (art. 1, comma 1), e identificato in ciò il *criterio-guida* dell'intera programma-



zione, ulteriormente sintetizzato nell'espressione "successo formativo", occorre precisare i mezzi che vengono previsti a tale scopo.

Il sistema di offerta risulta di conseguenza articolato in due livelli:

- 1) le opzioni di fondo dotate di terminalità, ovvero caratterizzate dalla finalizzazione verso un titolo di studio (qualifica/diploma IFP, diploma di Stato),
- 2) le soluzioni organizzative e metodologiche che si muovono nell'ambito dell'autonomia degli organismi erogativi.

Le **opzioni di fondo** sono due:

- i *percorsi liceali*, distinti in generalisti e di indirizzo. Si ricorda che, al termine del quarto anno, è possibile passare ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore,
- i *percorsi di istruzione e formazione professionale* distinti (nell'ambito del diritto-dovere) in triennali e quadriennali, oltre che – dopo i quindici anni di età – in apprendistato.

Le **soluzioni organizzative e metodologiche** prevedono:

- *l'alternanza formativa*,
- *piani di intervento* per l'orientamento, la prevenzione ed il recupero degli abbandoni.

Circa *l'integrazione dei percorsi*, questa risulta un'opzione propria delle soluzioni organizzative e metodologiche, cui possono essere aggiunte anche altre, purché sia garantita l'autonomia degli organismi e la libertà di scelta dei destinatari e delle loro famiglie.

Questo quadro chiarisce che una soluzione come quella del *biennio come modello di sistema*, sia nella versione unica sia in quella unitaria, non trova fondamento nell'attuale disegno, trattandosi in realtà di un'opzione organizzativa e metodologica (in quanto biennio non presenta alcuna finalità peculiare, ma è una semplice scansione temporale) a disposizione degli organismi in relazione alle necessità ed alle opportunità che via via si possono incontrare.

Naturalmente esistono anche altre opzioni ulteriori rispetto a quelle del diritto-dovere, e precisamente:

- i *percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore*,
- *l'anno di riallineamento* (quinto) per la preparazione all'esame di Stato al fine dell'accesso all'Università,
- i *percorsi di alta formazione* (vera e propria "università delle professioni"),
- i *percorsi di specializzazione*,
- i *percorsi di formazione continua e permanente*.

Appare quindi apprezzabile la presenza di un *maggiore ventaglio di opportunità formative* – di pari dignità e tra di loro equivalenti ai fini del perseguimento



delle mete proprie del PECUP ovvero del diritto-dovere di istruzione e formazione – che si propongono al giovane specie dopo la conclusione del primo ciclo degli studi, e che consentono potenzialmente una maggiore corrispondenza con le differenti caratteristiche cognitive, ma anche sociali dello stesso. La riforma propone un modello culturale di tipo olografico, e nel contempo avanza una prospettiva educativa aperta al contesto sociale, quindi non autoreferenziale. Tutta l'impostazione metodologica obbedisce al principio della sintesi e dell'ologramma: in particolare, gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità interdisciplinari e disciplinari) non sono mai rinchiusi su se stessi, ma generano sempre un complesso e continuo rimando al tutto in un percorso basato su unità di apprendimento mirate a compiti e prodotti utili e dotati di senso.

## 6. CAMPUS E POLI FORMATIVI

La flessibilità rappresenta la prospettiva di ogni strategia di servizio che intenda accompagnare i mutamenti piuttosto che tentare di ingabbiarli entro schemi rigidi. Occorre un sistema di offerta che consenta effettivamente a tutti di trovare entro una varietà di opportunità di pari dignità le migliori risposte alle proprie esigenze. Ciò vale per l'intera offerta formativa, ed in particolar modo per quella di natura professionalizzante. Il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche ed alle opportunità del contesto. Per questo motivo è necessario qualificare l'autonomia delle istituzioni formative e allo stesso tempo delineare una *governance* territoriale dei sistemi che riconosca la responsabilità degli enti locali nella delineazione di un'offerta formativa essenziale, di qualità, coerente con i livelli essenziali delle prestazioni previsti al fine di garantire i diritti civili e sociali dei cittadini su tutto il territorio nazionale.

Il sistema educativo appare oggi – anche nelle sue migliori esperienze – ancora eccessivamente rigido e autoreferenziale per la parte scolastica e, all'opposto, eccessivamente incerto e variabile per la parte formativa. Occorre correggere questo dualismo, dando vita ad una norma che garantisca il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni definiti a tutela dei diritti civili e sociali dei cittadini.

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

La legittima presenza nel sistema educativo di una varietà di organismi (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali, Centri di formazione, Agenzie formative), attesta l'acquisizione in questo nuovo contesto delle caratteristiche tipiche della nuova prospettiva delle politiche sociali, che possono essere così precisate:

- forte distinzione tra funzione di programmazione (propria della Regione) e funzione di gestione (propria degli organismi erogativi);





- pluralismo formativo emergente “dal basso” ovvero dalla società civile;
- centralità del processo che attesta la legittimazione formale degli organismi ad operare, definito come “accreditamento” delle strutture erogative;
- processo di attribuzione degli incarichi gestionali mediante una procedura che garantisca l’apertura a tutti gli organismi aventi i requisiti posti (accreditati);
- erogazione del finanziamento pubblico in misura paritaria, entro parametri predefiniti.

La necessità di dare vita a reti di organismi deve legarsi con la consapevolezza dei livelli inaccettabili di criticità del sistema formativo e di quello delle politiche del lavoro così come oggi è configurato:

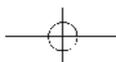
- a) la difficoltà a consentire una formazione culturale più elevata all’insieme della popolazione
- b) la difficoltà a garantire il successo formativo alla popolazione iscritta nei percorsi di istruzione ed universitari
- c) la difficoltà connessa agli apprendimenti specie per le aree formative critiche (matematica, cultura scientifica, linguaggi)
- d) la difficoltà relativa al rapporto tra studio ed attività professionale.

Tutto ciò delinea una mappa dei fabbisogni degli adolescenti e dei giovani, della popolazione adulta, ma pure degli operatori, che stimola una forte innovazione metodologica sul piano sia didattico sia organizzativo che sappia contribuire all’innalzamento delle *performance* del sistema elevando il successo formativo delle persone.

Tali fabbisogni sono così definiti:

- 1) dal punto di vista *degli operatori*:
  - necessità di un sistema di rilevazione dell’esistente che sappia individuare i fenomeni di criticità, specie in riferimento alle aree formative critiche su cui si addensa maggiormente l’insuccesso degli apprendimenti ed anche alle transizioni più rilevanti (da percorso a percorso, verso il lavoro, verso l’università) in rapporto alle possibili iniziative di intervento;
  - esigenza di opportunità di formazione dei formatori che sappiano svolgersi in forma concreta ovvero in riferimento ai casi reali di intervento;
  - esigenza di un modello di accompagnamento e valutazione che operi in modo da consentire maggiore consapevolezza e suggerire misure di intervento agli operatori stessi;
  - necessità di un luogo anche virtuale cui fare riferimento per l’informazione, l’aggiornamento, le relazioni con soggetti vari in modo da creare comunità di pratiche che operino anche in forma autonoma.
- 2) dal punto di vista *degli utenti*:
  - bisogno di un servizio di accompagnamento che sappia individuare in modo preventivo le criticità dei percorsi formativi specie per ciò che concerne le aree critiche dell’apprendimento;





- esigenza di un supporto nei momenti di transizione in riferimento ai passaggi, agli inserimenti lavorativi ed alla continuazione dei percorsi di studi;
- necessità di una reale personalizzazione dei percorsi tesa a valorizzarne le potenzialità per trasformarle in vere e proprie competenze spendibili nei vari ambiti in cui si realizza la loro personalità.

La strategia di rete consiste in questo senso nella promozione di un'intesa significativa e a carattere volontario – a vari livelli di implicazione: primari e secondari – tra soggetti diversi (enti di formazione, scuole, istituti di ricerca, servizi per il lavoro) al fine di innalzare il livello qualitativo dell'offerta formativa, specie in rapporto ai punti critici dei percorsi formativi e di inserimento lavorativo, e in relazione alle mete di eccellenza per la competitività del sistema sociale ed economico locale.

#### **7. ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO E VALENZA EDUCATIVA DELLA SOCIETÀ CIVILE**

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta una pratica formativa in grado di sviluppare processi di apprendimento attivi, centrati sull'esperienza.

Occorre evitare però di considerarla come una mera interruzione del "normale" percorso degli studi al fine di alternare esperienze esterne perché in questa logica rimarrebbe la scissione del disegno formativo in due parti inconciliabili. Una corretta pratica di alternanza richiede invece una cooperazione tra i due organismi coinvolti, la scuola e l'impresa, in modo da condividere la progettazione, la gestione (alternata) dei processi di apprendimento, infine la verifica e la valutazione, entro una concezione unitaria del piano formativo al cui centro c'è lo studente.

Il suo svolgimento richiede quindi il superamento delle prassi pedagogiche che concepiscono ancora l'attività di apprendimento come una istruzione che avviene trasferendo i saperi ai destinatari tramite sequenze di lezioni che compongono un programma strutturato formalmente secondo un approccio disciplinare di tipo autoreferenziale ed astratto. In tale logica, l'esito dell'insegnamento è concepito come profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente.

Al contrario, chi intende dar vita a processi di alternanza è chiamato ad adottare un approccio metodologico basato sui seguenti caratteri:

- enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione,
- consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni,
- progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti,
- offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi,





- offerta di rappresentazioni multiple della realtà,
- alimentazione di pratiche riflessive,
- lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto,
- stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Tale metodologia mira non solo a ciò che uno studente sa, ma a ciò che “sa fare con ciò che sa” fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

In tal modo si sostiene una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. L'esito del processo formativo è dato dalle *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.

Le azioni formative che si sviluppano nell'ambito della metodologia dell'alternanza mirano alla maturazione nella persona di vere e proprie competenze. Queste rappresentano una caratteristica della persona, mediante la quale essa è in grado di affrontare efficacemente un'area di problemi connessi ad un particolare ruolo o funzione. Per tale motivo, sarebbe preferibile parlare di persona “competente” piuttosto che di competenza. La competenza non si identifica né con una *performance*, né con una semplice somma di *performance*, ma è un insieme di conoscenze, abilità, comportamenti, ecc., esercitato (e trasferibile) in un contesto reale. Una persona è competente se queste *performance* le esercita davvero per risolvere problemi reali, nella vita e/o nel lavoro. La competenza vera non si valuta con prove, ma con l'osservazione strutturata in situazione.

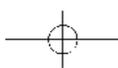
La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre ad una sua soluzione un compito-problema. La competenza non è pertanto riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. Essa richiede necessariamente una prova concreta, nella quale il titolare si impegna in modo autonomo e responsabile.

Non esiste un rapporto puntuale fra ciascun elemento delle risorse e ciascuna competenza. La stessa risorsa può servire ad una pluralità di competenze. Ed esistono svariati assi per queste combinazioni, attorno ai quali si costruiscono le competenze.

La capacità di combinare queste risorse è la competenza di una persona di costruire le competenze che le sono necessarie.

Il processo di apprendimento si costruisce tramite il piano formativo personalizzato, che indica la situazione di partenza, le capacità/potenzialità, i punti forti e i punti deboli e quindi propone il modo *personale* di affron-





tare il piano formativo di massima. Tale piano è definito per Unità di apprendimento, ovvero le strutture di base dell'azione formativa. Esse si riferiscono a precise persone, in relazione ad uno specifico contesto. Vengono elaborate coerentemente con la normativa ed i documenti preparatori – che costituiscono vincoli, criteri e proposte di riferimento, ma non certo dei programmi – a partire dalla lettura del contesto in cui l'azione si svolge ovvero i destinatari, le organizzazioni di lavoro coerenti con l'ambito culturale proprio dell'azione formativa, il territorio con le sue risorse e i suoi vincoli.

Occorre superare la logica delle unità didattiche, perché ancora centrate su una prestazione tradizionale: l'interrogazione, il test, il compito scritto. Al loro posto, si introducono i laboratori e le pratiche svolte all'esterno dell'istituzione scolastica, che si costruiscono sulla base di situazioni di apprendimento rilevanti e significative.

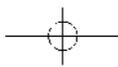
Le pratiche di alternanza sono esperienze formative che il *team* dei formatori è chiamato a “creare” e che consentono allo studente, nel confronto con problemi di cui coglie il senso, di porsi in modo attivo alla ricerca di una soluzione adeguata, superando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando così un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. In tal modo la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio. Tale metodologia mira a perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall'esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare.

In tal modo, il percorso formativo è strettamente connesso alla struttura del lavoro intesa come ambito simbolico, operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana come dinamica di “creazione sociale”.

Ciò comporta la necessità di delineare i modi del rapporto tra formazione e lavoro. Il lavoro, in particolare il tipo di lavoro emergente dall'attuale dinamica sociale ed economica (che possiamo definire in modo sintetico post-tayloristica e post-burocratica), è portatore di una “formatività” implicita che va innanzitutto riconosciuta e poi valorizzata verso la massima promozione delle risorse umane.

La natura dei percorsi di alternanza scuola-lavoro è pertanto da rintracciare nei seguenti punti:

- nella centralità della persona all'interno dei processi che tali percorsi rendono possibili, che significa porre il primato della risorsa umana – riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel fare e nell'agire – come fondamento e condizione prima per lo sviluppo sociale e quindi economico;
- nella unitarietà del sapere superando la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theoria* e *téchne*, tenendo anche conto che l'attuale scenario della società cognitiva esige un processo circolare tra saperi, esperienze, educazioni nella prospettiva del *life long learning*;





- nella affermazione della priorità dei compiti/problemi e dei progetti, piuttosto che delle discipline di studio, nella costruzione dei piani di studio personalizzati che mirano alla acquisizione di competenze che consentono alla persona di svolgere un ruolo attivo e protagonista nella realtà sociale e lavorativa.

Tutto il processo è proteso a porre lo studente in una condizione attiva e responsabile, a sostenere il suo desiderio di apprendere mediante la sfida dei compiti/problema, a mettere in gioco le proprie risorse, in primo luogo le capacità personali, ma anche le conoscenze e le abilità, suscitando in tal modo le richieste nei confronti dei docenti/formatori.

Si tratta di un modo di procedere che viene ancor più enfatizzato con l'inserimento nel percorso formativo di occasioni di esperienza reale, che consentono in più di potersi inserire in un contesto "competente", ovvero di mobilitare il "formatore implicito", l'organizzazione di lavoro come fenomeno insieme culturale e sociale. A tale riguardo, l'organizzazione di lavoro propone una varietà di situazioni di apprendimento che qualificano il percorso formativo della persona. Tali situazioni possono essere affrontate secondo molteplici modalità di apprendimento: osservazione, intervista, lettura e studio dei materiali, affiancamento, applicazione, compito reale, *project work*.

Questa metodologia richiede il pieno rispetto delle caratteristiche specifiche delle situazioni di apprendimento attivate, l'assunzione delle rappresentazioni che gli studenti si danno delle attività proposte, la considerazione dei processi cognitivi, delle operazioni mentali, delle riflessioni di ordine generale che tali esperienze suscitano negli studenti, la costruzione di un cammino e delle differenti fasi in cui esso si compone, che consente di giungere alla piena riuscita delle attività intraprese.

Ciò pone lo studente nella condizione di formulare, prevedere e padroneggiare i propri obiettivi e le proprie strategie di apprendimento al fine di "dare forma" alla propria visione, al proprio sapere, alle proprie competenze. In questo senso, ogni situazione di apprendimento deve porre lo studente nella situazione del progettare, di proiettare se stesso nel futuro.

È un metodo che presuppone una pedagogia del progetto interdisciplinare in grado di valorizzare le competenze professionali dei formatori, evitando di proporre loro - sotto forma di manuale - situazioni precostituite, pronte all'uso, che presumono di conoscere già in anticipo ciò che gli studenti devono fissare nella mente. Occorre superare l'idea - tanto diffusa presso l'ambiente pedagogico in genere - secondo cui i "tecnici" si occupano dei progetti concreti mentre i "teorici" si pongono i problemi di cultura generale a cui rimandano le attività stimulate dai progetti. Al contrario, ogni componente del *team* condivide la metodologia del progetto e pone le sue competenze al servizio del successo formativo dello studente, di modo che l'interdisciplinarietà diventa tutt'uno con la prospettiva progettuale.

L'intera strategia dell'alternanza apre una prospettiva nuova, nella quale il processo di formazione appare come un disegno a grandi linee, che richiede di essere perfezionato a partire dalle condizioni concrete - e per certi versi uni-





che – del contesto in cui si sviluppa, creando una vera e propria comunità di apprendimento condivisa tra scuola, impresa e territorio.

### Riferimenti bibliografici

- BAGNASCO A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- BAUMANN Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CARUGATI F. - P. SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco (Rapporto Cresson)*, Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- CROZIER M., *La crisi dell'intelligenza*, Edizioni Lavoro, Roma, 1997.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- FRACCAROLI F. - A. VERGANI, *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- GEERTZ C., *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- GIACCARDI C. - M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari, 2003.
- GIDDENS A., *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*, Comunità, Milano, 1990.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- MAGGIOLINI A. - G. PIETROPOLLI CHARMET, *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei seminari Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo*, Centro studi per la scuola cattolica, Roma, 2005.
- MONTEODORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- MORZENTI PELLEGRINI R., *Istruzione e formazione nella nuova amministrazione decentrata della Repubblica*, Giuffrè, Milano, 2004.
- MUTTI A., *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, "Rassegna CNOS", 1 (2003), 24-38.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, "Rassegna CNOS", 1(2004), 28-40.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERAY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PISELLI F. (a cura di), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma, 1995.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SIZA R., *Progettare nel sociale*, Angeli, Milano, 2003.
- ZICH R., *I nuovi compiti dell'offerta formativa: sapere e saper fare per le nuove professionalità*, in RANIERI A. (a cura di), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1999.

