



## *Inserto* **FORMARSI NEL CAMBIAMENTO**

*«Per intendere il passato, presente e futuro, bisogna fare come la volpe, che segue molte piste, non come il riccio, che scava sempre nella stessa direzione».*

**Cassese S., Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta, i Solferini, 2021**

## NULLA SARÀ PIÙ COME PRIMA?

Una domanda che ormai è sulla bocca di tutti e in tutti gli ambienti.

**RASSEGNA CNOS** propone 9 voci per orientarsi:

poche parole consistenti e aggiornate da possedere, che possono aiutare a dipanare una matassa aggrovigliata. Nove voci compilate per l'anno 2022 e distribuite nei tre numeri della Rivista focalizzate su: Contesto Italiano e Internazionale, Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Processi Formativi.

### CONTESTO ITALIANO E INTERNAZIONALE

- I. Patto educativo globale
- II. Next Generation EU e PNNR

#### **3** Appunto sulla povertà educativa

### SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

- I. Sistema Nazionale e sistemi regionali di leFP
- II. Il sistema duale e le competenze per il lavoro

#### **3** Nuovi fabbisogni formativi e Formazione Professionale

### PROCESSI FORMATIVI

- I. La personalizzazione nei percorsi formativi
- II. La mobilità europea

#### **3** La valutazione nel sistema scolastico e formativo

# Appunto sulla povertà educativa

Marco Rossi-Doria  
Presidente di Con i Bambini

Il concetto di “*Povertà educativa*” riunisce le diverse cause che - nell’età, decisiva, tra 0 a 18 anni - creano “*privazione della opportunità di apprendere, sperimentare, far fiorire capacità, talenti, aspirazioni*”. Così, nella nozione che oggi in Italia si dà alla povertà educativa, questa comprende tutti i fattori riguardanti sia la condizione sociale sia l’accesso effettivo alle opportunità di apprendimento e conoscenza, tutti co-fattori di condizionamento negativo precoce perché ledono o limitano i diritti e le potenzialità nello sviluppo della persona. Così, la povertà minorile italiana vede, purtroppo, la piena corrispondenza tra la mappa della povertà materiale delle famiglie, della povera infrastrutturazione sociale e civile e del fallimento formativo precoce.

Il punto di partenza per parlare di povertà educativa è la povertà stessa, che è in scandalosa crescita nel nostro Paese. Riguarda, infatti, ben 1.273.000 minori in povertà assoluta, a fronte di 375.000 nel 2008. È il 13,5% del totale di bambini e ragazzi, che sono privi dei beni indispensabili per condurre una vita dignitosa. Sono 476.000 nel Sud,

623.000 al Nord (con un’incidenza sulla classe d’età, rispettivamente, del 14,5% e del 14,4%) e 173.000 al Centro (incidenza 9,5%)<sup>1</sup>. A questi bisogna aggiungere i minori in povertà relativa, una situazione migliore ma comunque sotto la soglia di un grado accettabile di opportunità durante i decisivi anni della crescita. Sono 1.924.000 nel 2020 e anche questi minori sono drammaticamente aumentati, quasi raddoppiando dal 1.237.000 nel 2005 e, dopo la pandemia, hanno superato i 2 milioni. Così, i bambini poveri in modo assoluto e relativo insieme sono 3,3 milioni circa sul totale di 9,4<sup>2</sup>. È un terzo, un’enormità per un paese ricco e che fa pochi figli.

Il secondo punto che connota la povertà educativa è che si definisce per un disposto tra povertà e mancata offerta compensativa, riparativa. Dunque, riguarda persone tra zero e 18 anni che nella loro vita concreta e quotidiana tra casa, quartiere e scuola conoscono sia la povertà del contesto sociale e familiare sia una povera o insufficiente risposta riparativa e compensativa, il che disattende il comma 2 dell’articolo 3 della Costituzione: “*È compito della Repubblica rimuovere gli*

<sup>1</sup> Elaborazioni su dati ISTAT 2021.

<sup>2</sup> Elaborazioni su dati ISTAT 2021.

*ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana...."*

Così, le persone in povertà educativa vivono in contesti territoriali con alti tassi di esclusione sociale multi-dimensionale (prevalenza di redditi bassi e elevato tasso di disoccupazione, lavoro precario e in nero nella famiglia e nel contesto allargato, situazione abitativa precaria e/o inadeguata, bassissimo tasso di donne che lavorano, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione, livelli bassi di consumo, alto tasso di digital divide, minor accesso a prevenzione socio-sanitaria e occasione di sviluppo culturale, ecc.) Al contempo tali contesti conoscono un alto tasso di fallimento formativo anche dovuto a una minor spesa sociale e investimento per la scuola e l'educare

largamente inteso. Tale situazione di "mancata compensazione" viene descritta da un puntuale elenco di condizioni disabilitanti: percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia<sup>3</sup>, percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno<sup>4</sup>, percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno<sup>5</sup>, percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa<sup>6</sup>, percentuale di dispersione scolastica misurata attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers"<sup>7</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro<sup>8</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre<sup>9</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti<sup>10</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici<sup>11</sup>, percentuale di minori

<sup>3</sup> La percentuale di bambini tra i 0 e 2 anni che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, nidi e servizi integrativi comunali o strutture private convenzionate o sovvenzionate dal settore pubblico, mentre sono esclusi dalla rilevazione gli utenti del privato tout-court. Fonte ISTAT, (2014).

<sup>4</sup> Per tempo pieno si intende 30 ore di servizio scolastico o più. Fonte MIUR, (2016).

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Sono esclusi gli alunni delle scuole superiori di secondo grado. Viene computato, dunque, il numero di istituti principali senza la mensa, con l'indicatore, elaborato dal MIUR, che misura la fruizione da parte degli alunni della mensa scolastica.

<sup>7</sup> L'indicatore utilizzato contabilizza il numero di giovani tra i 18 e 24 anni in possesso della sola licenza media e che non hanno concluso corsi di formazione riconosciuti di almeno 2 anni. Fonte EUROSTAT, (2017).

<sup>8</sup> Bambini di 6-17 anni che non hanno fruito nei 12 mesi precedenti di vari tipi di intrattenimento. Fonte ISTAT, (2016).

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem.

tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo<sup>12</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri<sup>13</sup>, percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet<sup>14</sup>.

È tutto questo che co-genera le molte forme del fallimento formativo compresi i tassi elevati di dispersione scolastica<sup>15</sup>. Se si esamina proprio il tasso di dispersione scolastica la nostra situazione è migliorata molto lentamente negli ultimi lustri: dal 20,8% del 2006 al 13,3<sup>16</sup>. Il miglioramento è avvenuto in modo disomogeneo, con una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE<sup>17</sup> e, purtroppo, non raggiunto, del 10% entro l'anno 2020: si va dal +14% rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) di Sicilia e Sardegna al +9% della Campania (23% di abbandoni), con punte più alte per la grande area metropolitana di Napoli al -2% del Veneto (8% di abbandoni), ecc. Quel che viene misurato è la percentuale di *ELET* - *early leavers from education and training*: i

ragazzi/e che, ben oltre l'età canonica, a 24 anni, non hanno in tasca una licenza di scuola superiore né una qualifica professionale spendibile sul mercato legale del lavoro.

A questo fallimento formativo esplicito - i drop-out o ELET - va aggiunta la cosiddetta "dispersione implicita" ossia l'alto numero di ragazzi che, anche quando promossi, hanno bassi livelli nelle conoscenze relative a matematica di base, lettura e comprensione dei testi, scrittura funzionale, orientamento di base in relazione al mondo delle scienze, ai riferimenti spazio-temporali storico geografici. Si tratta - attenzione! - di acquisizioni irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per entrare con una qualche dignità nel mercato del lavoro e per esercitare la cittadinanza e che vengono registrate con serietà metodologica e costanza nel tempo sia sulla generalità della popolazione - INVALSI - sia su base campionaria molto rigorosamente sorvegliata - OCSE- Pisa e OCSE PIAAC). Più nel dettaglio, sono i ragazzi di 15 anni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica

<sup>12</sup> Bambini di 6-17 anni che non praticano sport in modo continuativo. Fonte ISTAT, (2016).

<sup>13</sup> Bambini di 6-17 che non hanno letto libri negli ultimi 12 mesi. Fonte ISTAT, (2016).

<sup>14</sup> Bambini di 6-17 anni che non usano Internet quotidianamente. Fonte ISTAT, (2016).

<sup>15</sup> Eurostat, *Early school leavers*, 2018.

<sup>16</sup> ISTAT, 2017.

<sup>17</sup> UE, *Strategia di Lisbona*, Consiglio Europeo, 17 dicembre 2010.

di base<sup>18</sup>, in lettura e comprensione di testi secondo i test OCSE-Pisa<sup>19</sup>, un dato confermato da INVALSI<sup>20</sup> e che è universalmente riconosciuto come decisivo ai fini dello sviluppo personale, della possibilità di continuare ad apprendere nel corso della vita e dell'esercizio della cittadinanza.

Vi è stato, dunque, un miglioramento riguardo al numero di persone che terminano un corso di studi e, tuttavia, la situazione resta estremamente critica – come una febbre che non demorde – per il concentrarsi, appunto, di alti tassi di abbandoni uniti a molte ripetenze e numero elevato di assenze e alta percentuale di minori con bassi livelli di apprendimento. Si pensi all'ultimo anno scolastico (2021/22) che ha visto 83.000 bocciati<sup>21</sup> per cumulo di assenze e, dunque, non scrutinati.

Tutte sono persone in crescita concentrate proprio nelle aree dove prevale l'esclusione sociale nelle sue diverse manifestazioni.

Questa situazione evidenzia anche quanto causato dalla diminuzione nella spesa sociale in generale e in quella dedicata a bambini, giovani ed educazione in quanto – come mostrano le tabelle in nota – la spesa sociale è di poco aumentata per assistenza e vecchiaia ma scandalosamente diminuita per le nuove generazioni, la scuola, la formazione<sup>22</sup>.

È, dunque, purtroppo molto elevato il numero di bambini/e e ragazzi/e che crescono nella condizione multidimensionale della povertà educativa, che viene descritta con l'*Indice di Povertà Educativa (IPE)*. Ma cos'è questo *Indice*? La storia di anni di lavoro sul campo ha prodotto teorie e metodi capaci

<sup>18</sup> Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 420 in Matematica. Fonte OCSE PISA, 2015.

<sup>19</sup> Per competenze minime si intendono i livelli 1-2 ai test PISA sotto il punteggio di 408 in Lettura. Fonte OCSE PISA, 2015.

<sup>20</sup> INVALSI, Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Risultati, 2018.

<sup>21</sup> Dati Ministero Istruzione, luglio 2022.

<sup>22</sup> La spesa sociale è leggermente aumentata tra il 2004 e il 2019, ma destinata prevalentemente alle voci "vecchiaia" e "malattia", la spesa in istruzione continua ad essere una delle più basse tra i paesi sviluppati. Infatti, se tra il 2004 e il 2009 la quota di spesa in istruzione rispetto al PIL è leggermente aumentata, a partire dal 2009 c'è stato un costante declino.

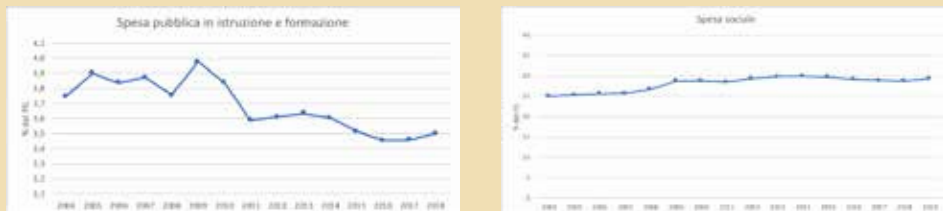


Fig. 1: Spesa sociale e spesa pubblica in istruzione in Italia, 2004 - 2019

Fonte: elaborazione su dati ISTAT, vari anni.

di misurare questo fenomeno, che è multi-strato, complesso. Nel 2014, un gruppo di studiosi ha costruito, insieme a ISTAT, l'IPe, che descrive il fenomeno in modo scientificamente vagliato<sup>23</sup>.

La questione di trovare un indice che misuri la povertà educativa in modo scientificamente validato non è una questione di poco conto. Anzi. Il misurare serve a poter mettere in campo risposte, in termini di nuove politiche pubbliche di "capacitazione", cioè di "incontrare le persone" per renderle protagoniste e non destinatarie di politiche, capaci di cambiare la loro condizione. Dunque, il definire un indice per un verso è possibile solo se si tiene ben conto del punto di osservazione di chi opera, sul campo, per contrastare la povertà educativa e, per altro verso, pone chi studia i dati in una condizione nuova, di co-promotore di politiche che facilitano i processi proattivi, di

capacitazione. Così, la vicenda del trovare il come misurare un fenomeno che riguarda tanti minori si pone nel solco delle teorie sullo sviluppo secondo il quale lo stato di benessere di una società non è misurabile solo con il PIL e gli altri indicatori economici prevalenti nel secolo scorso e trovabili solo fuori dal campo di azione bensì come "bene comune" da rigenerare entro il campo di azione compensativa. Nel nostro caso la capacitazione riguarda il potere/sapere offrire, a partire proprio dai primi anni di vita, la realizzazione effettiva dei diritti e delle opportunità di cittadinanza e personali - *creating capabilities*, appunto - di ciascuno/a.

La nozione di povertà educativa e la sua misurazione sono, perciò, anche il risultato di una battaglia culturale, scientifica, politica<sup>24</sup> - che ha avuto una ricaduta nel diritto internazionale, in particolare nella Convenzione di New York che

<sup>23</sup> La povertà educativa viene definita nel suo significato multi-dimensionale, in modo progressivamente più preciso, che oltre a povertà di contesto e dispersione scolastica ora comprende anche la povertà di competenze. L'indice è, dunque, una sintesi di indicatori. La modalità con cui è costruita questa sintesi è stata ampiamente discussa in lavori scientifici perché il tipo di aggregazione che si sceglie può avere un effetto nei vari ambiti territoriali. Infatti, la semplice media aritmetica degli indicatori elementari, sia pure normalizzati a livello territoriale, presentava degli inconvenienti la cui importanza era direttamente proporzionale alla correlazione esistente tra gli indicatori di base. L'indice ottenuto con il metodo AMPI (Mazziotta et al. 2010, Mazziotta e Pareto 2013) ha risposto a tale questione e si basa su una correzione della media aritmetica con una misura di variabilità orizzontale che dipende dal coefficiente di variazione degli indicatori normalizzati.

<sup>24</sup> Due studiosi sono diventati un punto di riferimento negli anni della discussione su un welfare capace di promuovere ogni persona in crescita, Amartya Sen e Martha Nussbaum. Il concetto di *social capabilities* è stato, infatti, introdotto in modo potente da entrambi. Sen, in particolare, lo ha largamente utilizzato nella elaborazione della sua concezione del benessere e dello sviluppo, soprattutto laddove occorre applicare criteri di valutazione degli impatti delle politiche, oltre che nella sua teoria della giustizia. (*The idea of justice*, 2009).

considera la promozione dei diritti dei bambini/e e dei ragazzi/e nella prospettiva delle *social capabilities*.

E - per un paradosso della storia - negli stessi anni nei quali emergeva e diventava sempre più egemone una deriva dei decisori pubblici che ha pauperizzato lo stato sociale, colpendo così tanti minori e (in Italia come altrove), aumentando a dismisura le disuguaglianze tra persone, i divari territoriali e il “fato negativo” per chi nasce in una qualsiasi dimensione di esclusione, la teoria sociale, invece, arrivava ad affermare che se non si raggiunge ogni persona in crescita ogni politica pubblica di coesione sociale e anche di sviluppo sostenibile rischia di fallire.

Perciò la sfida dell'Italia, anche espressa in sede istituzionale e coerente con gli obiettivi ONU e UE<sup>25</sup>, è quella di raggiungere davvero ognuno/a e, a tal fine, promuovere e sostenere alleanze stabili tra scuola, comuni e terzo settore nella prospettiva delle *Comunità educanti*. L'impegno del *Fondo per il contrasto della povertà educativa* e dell'*Impresa Sociale Con i Bambini* è quello di promuovere un grande, poliedrico cantiere educativo impegnato per inverare tale prospettiva<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Come dice la frase iniziale del Rapporto del MIUR del gennaio 2018: “È tempo per una grande politica nazionale tesa a battere il fallimento formativo in Italia. Affermare - attraverso costanti e ben articolate politiche pubbliche - l'obiettivo di battere il fallimento formativo - significa occuparsi bene del nostro oggi e guardare lontano. Non si tratta solo di trovare soluzione a un problema del nostro sistema scolastico che dura da decenni ma di puntare alla crescita dell'Italia in un'ottica di equità e nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione della Repubblica in accordo con tutti gli indirizzi di politica economica”. Queste parole traggono forza dagli obiettivi ONU, del 2017, per lo sviluppo sostenibile riferiti a istruzione e formazione, indicati dal *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*, che afferma che tutti i minori hanno diritto ad apprendere, sperimentare, sviluppare capacità, talenti e aspirazioni nonché dallo stesso Next Generation Europe, PNRR dell'Italia, programmazione UE 2021-2027 e in particolare la misura Child Guarantee.

<sup>26</sup> Con i Bambini ha pubblicato ad oggi 15 bandi (Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, Un passo avanti, Ricucire i sogni, Cambio rotta, A braccia aperte, Un domani possibile, Non uno di meno, Comincio da zero, Bando per le comunità educanti, Spazi aggregativi di prossimità, Vicini di scuola, Strumenti per crescere e Tutti inclusi), selezionando complessivamente oltre 400 progetti in tutta Italia, tra cui 32 idee progettuali legate alle iniziative in cofinanziamento con altri enti erogatori e 6 interventi di progettazione partecipata nelle aree del Centro Italia colpite dal terremoto del 2016. Nell'ottobre 2021 è stata promossa l'iniziativa “Con i bambini afghani”, per avviare azioni di accompagnamento educativo e di inclusione di minori e famiglie giunti in Italia dall'Afghanistan. I progetti approvati, coinvolgono mezzo milione di bambini e ragazzi insieme alle loro famiglie. Attraverso i progetti sono state messe in rete oltre 7.200 organizzazioni, tra Terzo settore, scuole, enti pubblici e privati rafforzando le “comunità educanti” dei territori. Il racconto delle esperienze avviate è disponibile sul sito [percorsiconibambini.it](http://percorsiconibambini.it).



# Nuovi fabbisogni formativi e Formazione Professionale

Marta Santanichchia

Ricercatrice INAPP

I nuovi fabbisogni formativi e professionali di cui ampiamente si parla, ancora da comprendere e lontani dall'indicare un perimetro stabile di saperi da formare, sembrano dare l'unica certezza di divenire presto vecchi, soprattutto per la sfera delle competenze tecniche. Ciò suggerisce di saldare il tema del fabbisogno ai bisogni delle persone, alla luce del diritto a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, bilanciato con il diritto alla protezione sociale.

I cosiddetti nuovi fabbisogni ci conducono alla transizione verde e a quella digitale, le due spinte di innovazione sulle quali si sta oggi riflettendo in modo congiunto per rafforzarle vicendevolmente, superando tensioni e contraddizioni<sup>1</sup>. A queste si aggiunge la transizione demografica, che riguarda gli effetti dell'invecchiamento della popolazione su economia e struttura produttiva.

Già l'Agenda per le competenze per l'Europa del 2016, nel denunciare gli "impressionanti" squilibri tra domanda e offerta di competenze e il frequente disallineamento tra mansioni e talenti delle persone, eviden-

ziava come la transizione a un'economia circolare e a basse emissioni implicasse la creazione di nuovi modelli di impresa e profili professionali nuovi o adattati, e come la trasformazione digitale dell'economia stesse ridefinendo modalità di lavoro e competenze. Si invocavano, quindi, interventi da parte dei paesi per accrescere la qualità e la pertinenza della formazione, in termini di competenze di base, di competenze specifiche e di "competenze trasferibili, come la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere i problemi", in generale poco considerate e raramente oggetto di "valutazione formale". Si chiedeva anche di rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili e di migliorare l'analisi del fabbisogno e le informazioni per le scelte professionali ("informazioni migliori per scelte migliori").

Nel merito delle competenze necessarie a sostenere Industria 4.0, come denominato il fenomeno della digitalizzazione del lavoro, attraverso l'impiego di *internet delle cose*, tecnologia della informazione e della co-

<sup>1</sup> Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. *Relazione di previsione strategica 2022. Abbinamento tra transizione verde e transizione digitale nel nuovo contesto geopolitico.*

municazione, *cloud computing*, *big data*, intelligenza artificiale e dell'automazione dei sistemi produttivi, uno studio di revisione sistematica di letteratura sul tema dal 2011 (Perini et al. 2021), individua tre macroaree prioritarie: le competenze scientifico-tecnologiche (STEM); le competenze tecnico-specifiche (in particolare: monitoraggio e controllo di apparecchiature tecnologiche specifiche dei settori lavorativi; gestione e analisi dei contenuti digitali); le competenze trasversali (*soft skills*)<sup>2</sup>.

Oggi i *megatrend* del green e digitale sono stati assunti come direttrici della ripresa dalla crisi, e in Italia nel PNRR è stato dato spazio alle missioni collegate alle transizioni e affidato un ruolo centrale alla formazione per far fronte alle esigenze di qualificazione e riqualificazione. La difficoltà di previsione delle dinamiche economiche è però quantomai evidente ed è indicativo che il Rapporto previsionale dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026), pubblicato a inizio 2022 da Unioncamere-ANPAL, abbia avuto bisogno di un aggiornamento a distanza di pochi mesi (giugno 2022), con “nuove stime che in taluni casi modificano significativamente”, per via del nuovo contesto geo-politico, quanto poco prima rilevato, considerando che gli *shock* della pandemia e della crisi ucraina hanno avuto un

impatto più intenso su alcuni settori e anche le risorse del PNRR si sono concentrate in settori specifici.

In questo scenario, è opinione condivisa che ci si troverà sempre più gravati, come singoli individui, di pesanti pressioni e fardelli: apprendere lungo tutto il corso della vita, determinando cosa e dove apprendere; usare nuove tecnologie a tutti i livelli, nel contesto di professioni ancora non note e forte ibridazione di quelle esistenti; affrontare continui cambiamenti; ideare, innovare e intraprendere. Le persone non potranno sviluppare il proprio percorso formativo-professionale all'interno di un'unica organizzazione, mentre vi sarà uno spostamento della responsabilità verso la persona e una nuova domanda di orientamento e supporto alla carriera, a cui dare risposta supportando, per dirla con Savickas, una prospettiva progettuale di costruzione di sé (Di Fabio a cura di, 2014).

È evidente che tutto ciò possa offrire enormi opportunità, come ad esempio l'occasione di superare il legame univoco tra lavoro e identità che ci ha portato nel tempo a pensare l'uomo come soggettività collegata soltanto a ciò che faceva e anche la possibilità per i lavoratori di sperimentare la dimensione capacitante nei contesti lavorativi, come opportunità di esprimere creati-

<sup>2</sup> Nello studio le competenze trasversali individuate sono: comunicazione efficace, ascolto attivo; competenze emotive, empatia, perseveranza, resilienza, cooperazione; flessibilità cognitiva; auto-orientamento ai servizi e alla formazione; auto-imprenditorialità; gestione e coordinamento delle risorse umane.

vità, affettività e produrre soluzioni innovative (Costa, 2018).

Sostenuti da tale prospettiva, e tenendo a mente in particolare i giovani della Formazione Professionale e le tante persone a rischio di esclusione lavorativa e sociale, si può provare quindi a stringere su alcuni aspetti di priorità, sulla scia di quanto già richiamato dall'Agenda europea del 2016 (che la nuova Agenda per le competenze del 2020 rinforza). Un primo aspetto riguarda il sostegno da dare alla possibilità delle persone di effettuare riflessivamente le proprie scelte, e di governarle, vigilando sulla loro corrispondenza con il proprio progetto di vita e di lavoro, in particolare attraverso lo sviluppo (a partire dai primi anni di vita) di *competenze trasversali*, tra le quali la *competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare*, e la *competenza imprenditoriale*<sup>3</sup>. La centralità delle competenze trasversali (formazione integrata alle competenze tecniche; valutazione formativa; processi di certificazione) va rinforzata e monitorata, soprattutto in un momento in cui è alto il rischio di declinare la formazione entro una “cornice linguistica” ridutti-

vamente funzionalistica ed emergenziale (Marcuccio, 2021).

Un secondo fronte riguarda la effettiva disponibilità di informazioni puntuali a diretto beneficio delle persone, in termini di orientamento informativo, integrato alle altre azioni (funzione educativa; di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione; di consulenza orientativa; di sistema) già definite nelle Linee guida nazionali sull'orientamento (Accordo 5 dicembre 2013).

Un terzo fronte riguarda infine la disponibilità alle persone di un ampio ventaglio di opportunità formative di qualità tra le quali scegliere, nell'ambito di sistemi di qualificazione sistematicamente aggiornati e flessibili, protettivi degli esiti dell'apprendimento.

Sebbene la strada da fare sia ancora molta, soprattutto riguardo al divario tra il diritto formalmente enunciato e la sua effettiva possibilità di esercizio, è incoraggiante l'avanzamento del Sistema nazionale di certificazione delle competenze, grazie all'adozione delle Linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari che lo rendono funzionante (D. Interm. 5 gennaio 2021). Inoltre, è motivo di ottimismo l'isti-

<sup>3</sup> Le classificazioni delle competenze trasversali (*soft skills*) sono molteplici, così come i quadri di riferimento. Si richiamano qui due competenze tra le otto della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Per *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*, si intende in sintesi la capacità di riflettere su sé stessi e riconoscere il proprio benessere personale e sociale, così come le proprie necessità di sviluppo e le occasioni disponibili di formazione, orientamento e sostegno. La *competenza imprenditoriale* si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità, all'autoconsapevolezza e capacità di iniziativa, al ragionamento critico, alla creatività e alla creazione di valore, per sé e per gli altri.

tuzione della Rete nazionale delle scuole professionali (D. Interm. 23 dicembre 2021), che promuove l'offerta formativa nell'ambito dei sistemi di IP e IeFP per lo sviluppo di "eco-sistemi territoriali" di innovazione economica e sociale. La Rete, che allarga le sue prospettive a tutta la filiera verticale professionalizzate (fino alla ITS), ha una forte potenzialità per l'armonizzazione e l'aggiornamento delle qualificazioni, e si auspica per la valorizzazione delle diverse fonti informative che rilevano le necessità di aggiornamento dell'offerta formativa (sia input dalla realtà produttiva territoriale, che contributi dalle fonti di ricerca nazionale e internazionale). Una delle maggiori criticità mostrate dal nostro sistema di formazione è stato infatti quello di proporre repertori di qualificazioni scollegati tra di loro e non mantenuti, che hanno portato a discontinuità dell'offerta formativa<sup>4</sup>; inoltre, la *curvatura* delle qualificazione (adattamento locale), prevista a garanzia dell'aderenza ai bisogni territoriali, è stata effettuata soltanto in pochi contesti, aumentando la disegualianza e la diversa spendibilità degli esiti<sup>5</sup>. La Rete nazionale, infine, che punta a rafforzare e a incrementare la qualità delle diverse modalità di apprendimento sui luoghi di lavoro (WBL), per una maggior rispondenza dell'offerta formativa e delle competenze dei giovani ai fabbisogni, potrebbe anche facilitare

una comune assunzione, formale e sostanziale, delle competenze trasversali nei sistemi di istruzione e formazione.

## Bibliografia

- COSTA M., *Il talento capacitante in Industry 4.0*, in *Formazione e Insegnamento XVI-2*, 2018
- FRANCESCHETTI M., GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M., *Continuità formativa e rispondenza ai fabbisogni di competenze nella filiera lunga IeFP-IFTS-ITS*, Inapp Working Paper n. 91, 2022 <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M., *Dalle figure nazionali IeFP ai profili regionali: curvatura del Repertorio pre-revisione e governance locale*, INAPP Report n. 19, Roma, 2021a. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M. (2021b), *Nuovo repertorio di IeFP nei sistemi locali: il caso Lombardia*, INAPP Paper n. 30, Roma, 2021b. <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3592>
- MARCUCCIO M., *Le prospettive per la formazione continua rivolta ai lavoratori del settore non pubblico nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano: opportunità per estendere l'efficacia di un diritto soggettivo*, 2021. <http://amsacta.unibo.it/id/eprint/6753>
- PERINI M., SARTORI R., TOMMASI F., *Quali competenze e quali strategie formative per l'industria 4.0? Lo stato dell'arte*, 2021 <https://doi.org/10.30557/QW000039>
- SAVICKAS M.L., *Career counseling Guida teorica e metodologica per il XXI*. A cura di Annamaria di Fabio, Trento, Erickson, 2014.
- UNIONCAMERE - ANPAL, *Sistema Informativo Excelsior, Rapporto previsionale dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2022-2026)* aggiornamento giugno 2022.

<sup>4</sup> Si rimanda a FRANCESCHETTI M. et al. (2022).

<sup>5</sup> Ci si può riferire a GIOVANNINI F., SANTANICCHIA M. (2021a) e (2021b).

# La valutazione nel sistema scolastico e formativo

Anna Maria Ajello

Docente Università La Sapienza, Roma

La valutazione scolastica si può considerare in base a prospettive diverse: in primo luogo si riferisce al giudizio sul *rendimento dello studente*, ed è questa la prospettiva più diffusa; in secondo luogo, si riferisce al *controllo dell'efficacia della proposta didattica* intesa come ipotesi di lavoro che mira a colmare "l'ignoranza" degli studenti mediante uno specifico intervento educativo. Connessa ai due approcci c'è la questione degli strumenti con cui si perseguono quegli obiettivi, perché nel caso del rendimento dello studente, i contributi degli studiosi si sono principalmente rivolti ai test di profitto e alle loro caratteristiche psicometriche, mentre per la resa didattica di una proposta, si inferisce la sua validità da quanti studenti hanno raggiunto esiti soddisfacenti. In quest'ultima prospettiva si avverte una carenza di attenzione alla molteplicità di occasioni e di attività in cui sarebbe utile raccogliere dati diversi proprio sull'andamento dei processi di apprendimento che vengono richiesti e messi in atto. L'accezione della valutazione riferita al/la docente, inoltre, è da considerarsi

come esito degli studi sulle caratteristiche della competenza del professionista, una letteratura di provenienza sociologica e psicologica; in Italia l'interesse dei pedagogisti si è centrato sugli esiti degli studenti, anche quando si è trattato della valutazione del sistema scolastico nel suo insieme.

Le due prospettive generali, indicate all'inizio, sono utili anche a caratterizzare la valutazione del sistema scolastico italiano, condotta dall'INVALSI che effettua una *valutazione standardizzata*, e censuaria, mediante prove realizzate al computer per i gradi 8, 10 e 13 (antica terza media, secondo e ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado) e con prove "carta e matita" per la seconda e quinta primaria. La restituzione degli esiti avviene con l'indicazione di livelli, come descrizione di ciò che lo studente sa fare e che cosa deve sapere fare per accedere a livelli più avanzati. La conoscenza di queste descrizioni, più articolate e ampie nelle versioni fornite ai docenti, consente a questi ultimi di dialogare avendo un comune riferimento, perché la comprensione della let-

tura e l'elaborazione di dati quantitativi non sono appannaggio dei soli titolari dell'insegnamento di italiano e matematica, ma rientrano nelle competenze di cittadinanza di cui sono responsabili tutti i docenti di una classe.

In modo analogo, la partecipazione dell'Italia alle ricerche internazionali è centrata sulla rilevazione, campionaria, degli esiti degli studenti (IEA e OCSE, con le diverse articolazioni).

L'altra tipologia di valutazione è condotta mediante un Format comune (RAV) che consente l'*Autovalutazione delle scuole*. In questa prospettiva docenti e dirigente scolastico sono protagonisti di questo processo che mira a indurre la loro riflessività su diversi aspetti (il contesto, il curriculum, i rapporti con il territorio, etc.) al fine di rilevare i punti di forza e i punti di debolezza del funzionamento della propria scuola e orientarne il miglioramento successivo. Anche le *visite esterne*, previste nella quota massima del 10% del totale delle scuole, ed effettuate da un team composto da un dirigente tecnico, un esperto di scienze sociali e un componente del sistema scolastico, si inseriscono in tale prospettiva perché mirano ad innescare un dialogo con docenti e dirigente della scuola per riesaminare il Rapporto stilato e gli indirizzi futuri che si intendono assumere. A queste visite, che si concludono con la consegna di un

Rapporto finale elaborato dal team, non segue alcun "premio" né, tantomeno, una "sanzione", testimoniando così la funzione valutativa che mira autenticamente al potenziamento delle persone e al miglioramento delle loro azioni professionali. In tal modo, la valutazione standardizzata degli studenti sulle competenze ritenute fondamentali (italiano, matematica e inglese) da un lato, e l'autovalutazione delle scuole dall'altro, rappresentano i due versanti di una concezione più articolata, corretta e aggiornata della valutazione; la complementarietà delle due componenti di questa concezione evidenzia la scelta politica che ne è alla base, mirante a valersi della valutazione come strumento informativo a diversi livelli (studenti, docenti, famiglie, autorità di governo del sistema scolastico e stakeholder) per promuovere il miglioramento.

C'è un altro versante della valutazione scolastica che è quello a cui si rivolge attenzione specialmente quando si vogliono evidenziare i limiti della valutazione standardizzata, sottolineando la sua caratteristica troppo generale che non coglie la specificità dei contesti, delle scuole e delle singole persone; si tratta della valutazione "*a validità locale*" che non vuol dire una valutazione meno importante o meno utile rispetto a quella standardizzata, considerata sbrigativamente "più scientifica", ma solo che, rivesten-

do caratteristiche “cliniche” per così dire, si rivolge a situazioni specifiche - così come un medico conduce anamnesi e cura prendendo in carico il singolo paziente - e si vale perciò di prospettive e strumenti diversi, volti proprio a meglio focalizzare quella specificità. In questo approccio emergono molti altri elementi che vanno considerati e sono le caratteristiche della nozione di apprendimento a cui si fa riferimento e la necessaria coerenza tra quelle peculiarità e gli strumenti che si usano per dare visibilità agli esiti raggiunti dagli studenti; il ricorso ad una ampia gamma di strumenti che mette in grado i docenti di esprimere valutazioni proprio sulla base della ricorrenza dei dati raccolti; il tipo di *intersoggettività condivisa* che va realizzata tra i docenti per superare la tradizionale autoreferenzialità dei giudizi che vengono formulati e dare loro maggior fondamento.

Per quanto riguarda le caratteristiche della nozione di apprendimento è in primo luogo utile distinguere la connotazione *formale* (acquisizioni come esiti di interventi educativi istituzionali) *non formale* (acquisizioni in seguito a corsi o interventi *spot* dovute a scelte personali come es. frequentare un corso di chitarra) e *informale* (acquisizioni che derivano dalla vita quotidiana e che si realizzano in modo non intenzionale). Questa distinzione è necessaria soprattutto nel condurre

valutazioni con *finalità diagnostiche* all'inizio di un intervento educativo, per le quali si riconoscono le diverse fonti di apprendimento degli studenti a cui ancorare l'intervento. In tale prospettiva, valersi di strumenti diversi e coerenti con le caratteristiche dell'apprendimento che si vuole sondare risulta indispensabile; si pensi, per fare un solo esempio, ad attività svolte in ambienti naturali in cui si vuole rilevare l'abilità degli studenti a muoversi con circospezione per cogliere e identificare alcune specie vegetali: in questo caso la ripresa con delle immagini è utile a mostrare gli studenti in azione. Inoltre, la stesura e la comunicazione di un resoconto di un'attività destinato a interlocutori particolari (un coetaneo, uno studente più piccolo, uno studente che vive in posti molto diversi, etc.) svolto da un piccolo gruppo, richiederà in sede valutativa *criteri di verifica diversi* che riguarderanno i modi di lavorare insieme, la divisione del lavoro, il tipo di scelte che sono state effettuate dagli studenti per adeguare il testo al destinatario, l'adeguatezza del registro comunicativo scelto, l'efficacia complessiva dell'attività realizzata: ciò comporterà l'uso di criteri coerenti con la richiesta cognitiva rivolta agli studenti. L'uso di strumenti digitali che consentano di cogliere azioni e comportamenti degli studenti rappresenta la novità di cui si può valere la valutazione



a validità locale che può conferire loro anche un ruolo diverso nella valutazione, perché contribuiscono alla realizzazione del prodotto che documenta le fasi e l'esito del processo di apprendimento; per tale ragione il *portfolio* diviene il conseguente strumento che fornisce visibilità a tali acquisizioni.

L'uso nella valutazione di strumenti non tradizionali, come quelli digitali, destinati a rivestire una crescente importanza, comporta tuttavia un rilevante lavoro dei docenti per condividere criteri di analisi del materiale ed elaborazione di giudizi fondati su quei criteri.

Si tratta, in primis, di superare il falso presupposto che nelle immagini "si veda" automaticamente ciò che si realizza, perché c'è un aspetto collegato all'inquadratura e a ciò che si esclude in questa operazione, oltre alla necessità di predisporre, sin dall'inizio, i criteri che si ritengono importanti come rappresentativi di gradi diversi dell'efficacia di una prestazione, per poi servirsi nell'analizzare le immagini registrate. Ciò non vuol dire non lasciare margini di flessibilità che facciano cogliere aspetti inattesi, ma soltanto che non vengano ignorati i limiti di una concezione del video come auto-esplicitivo. Inoltrarsi poi, nelle riflessioni per condividere i criteri di analisi e di giudizio di registrazioni video è di per sé un'attività dispendiosa di tempo che difficilmente viene con-

siderata come tappa obbligata per innovare in ambito valutativo. Il riferimento ad una valutazione, non esclusivamente ancorata ad aspetti verbali, non è di per sé totalmente assente nel nostro sistema scolastico e formativo perché ci sono da tempo esperienze innovative, soprattutto nell'ambito della Formazione Professionale, che orientano l'attenzione sui processi e sui prodotti dell'apprendimento realizzati in quei contesti; né va ritenuto esclusivamente connessa alla competenza professionale che lì si persegue, perché proprio l'articolazione delle concezioni di apprendimento oggi diffuse, richiede che si aggiornino anche le modalità di valutazione, adeguandole alla complessità del vivere attuale, anche degli studenti.

## Bibliografia

- DECATALDO A., FIORE B., *Valutare l'istruzione*, Roma, Carocci, 2018
- MORO G., PASTORE S., SCARDIGNO A.F., *La valutazione del sistema scuola. Contesti, modelli e principi operativi*, Milano, Mondadori, 2015
- PASTORE S. (a cura di), *Competenza valutativa e formazione docente*, Roma, Carocci, 2019
- PELLERREY M., *Le competenze e il portfolio delle competenze individuali*, Firenze, La Nuova Italia, 2004
- SCHEERENS J., *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Dordrecht, Springer, 2016 (tr.it. J. Scheerens, Efficacia e inefficacia educativa, 2018)