

RASSEGNA CNOS

PROBLEMI ESPERIENZE PROSPETTIVE
PER L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE
PROFESSIONALE

Anno 23 - n. 1 Gennaio-Aprile 2007

EDITORIALE

3

STUDI

GIULIO M. SALERNO

L'istruzione e la formazione professionale dopo la legge finanziaria 2007

21

DARIO NICOLI

Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea

35

MAURIZIO GENTILE

Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento e strategie di intervento

51

MONICA MINCU

La riforma dell'educazione professionale in Romania: dal principio politecnico ai programmi Phare

67

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Istruzione e formazione dopo la finanziaria 2007. Scheda di sintesi dei principali provvedimenti

81

MARINA DE VITO

Le trasformazioni del sistema di istruzione e formazione: breve rassegna della situazione in Lombardia

86

ESPERIENZE

LAURA DODDIS - CARLO FAVARETTO <i>Sperimentare una didattica per competenze</i>	113
GIUSEPPE TACCONI <i>La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo</i>	142

SCHEDARIO: Rapporti / Libri

RENATO MION <i>Il 40° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese: il sistema formativo e l'inserimento lavorativo dei giovani</i>	163
GUGLIELMO MALIZIA <i>Ottavo Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC). Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia</i>	176
GUGLIELMO MALIZIA <i>Rapporto ISFOL 2006</i>	182
Recensioni	187

Tra i punti programmatici “prioritari e non negoziabili”, dichiarati dal Presidente del Consiglio Romano Prodi alle Camere per chiederne la fiducia dopo le dimissioni del 21 febbraio scorso, figura al secondo posto “l’impegno forte per cultura, scuola, università, ricerca e innovazione”. Intercettare ogni segnale, orientato a mantenere alto l’impegno educativo in favore delle giovani generazioni, rimane sempre un obiettivo che “Rassegna CNOS” cerca di evidenziare al di là di quanto si può riscontrare effettivamente nella ricaduta operativa.

Accanto all’impegno assunto a livello nazionale, pregiudiziale e necessario, il presente editoriale intende focalizzare il proprio apporto di analisi e valutazione sulle principali sfide che anche le Regioni devono affrontare nella attuale congiuntura politica per assicurare al Paese risultati di qualità del sistema dell’istruzione e della formazione professionale di loro competenza, valorizzando soprattutto il processo di relazioni interistituzionali compiuto in questi anni, nell’intento di utilizzare tutte le possibilità date dalla Legge Finanziaria 2007 e gli orientamenti europei per realizzare gli obiettivi strategici di Lisbona.

1) Le sfide del successo formativo, dell’ampliamento dell’offerta, della collocazione della IeFP italiana nello scenario di Lisbona

Nel 2006 varie istituzioni, operanti soprattutto nel centro Italia hanno promosso un progetto di ricerca, denominato FRAMES (dagli organizzatori inteso come formazione, ricerca-azione, modelli educativi sostenibili, ma anche nella sua accezione semantica come quadri, cornici, impalcature), che aveva lo scopo di compiere una diagnosi sullo stato di salute della “scuola italiana” e intendeva delineare una prima agenda delle questioni su cui intervenire per il suo miglioramento. Il progetto mirava a: sollecitare un coinvolgimento “operoso” degli addetti attraverso l’avvio di attività di studi e di ricerche tra i docenti, soprattutto in una logica di rete; mettere in comunicazione tutti i soggetti interessati al miglioramento della qualità del sistema scolastico (insegnanti, dirigenti, studenti, genitori ed amministratori); costruire opportunità di incontri e di dibattiti tra il mondo della scuola, della ricerca scientifica e dei responsabili politici, sindacali ed istituzionali; porre a confronto le diverse posizioni sui nodi fondamentali del nostro sistema scolastico. I nodi affrontati nei vari incontri – finora se ne

sono svolti due – sono stati identificati nelle seguenti sfide, evocate anche dal titolo del secondo appuntamento “Cinque sfide per una scuola che funzioni”: autonomia, obbligo, curriculum, professionalità, valutazione. In questi mesi, anche le Regioni e gli Enti di formazione professionale aderenti alla associazione FORMA, con modalità diverse ma con obiettivi analoghi, hanno coinvolto in più occasioni Responsabili politici, Assessori regionali, Operatori e Dirigenti della Formazione Professionale, ecc., per riflettere e confrontarsi sullo sviluppo del sistema dell’Istruzione e della Formazione Professionale (IeFP), alla luce delle riforme avviate a livello nazionale e comunitario.

Tra le varie iniziative, almeno due risultano particolarmente interessanti. Il 22 novembre 2006, a Genova, il Coordinamento delle Regioni ha compiuto un primo bilancio dei percorsi formativi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale, realizzati sulla base dell’Accordo del 19.06.03. Dopo tre anni di sperimentazione era necessario verificare se l’offerta raggiungeva soprattutto l’obiettivo del “successo formativo”. Ad una prima analisi, i dati, anche se ancora parziali, hanno messo in evidenza il protagonismo delle Regioni nella guida di questo processo riformatore, la crescente adesione alla proposta da parte delle famiglie, l’inadeguatezza delle risorse finanziarie rispetto alla domanda nonché l’efficacia complessiva della sperimentazione. Nell’insieme, la strategia dell’ampliamento dell’offerta formativa risulta vincente per il sistema educativo di istruzione e formazione italiano nello sforzo di tenere tutti i giovani in una condizione di apprendimento fino a 18 anni o, come espresso da vari esponenti della cultura e della politica, nel non lasciare nessuno indietro.

Il carente successo formativo registrato in qualche realtà territoriale ha reso ancor più evidente la necessità di differenziare ulteriormente l’offerta formativa e renderla ancora più flessibile per quei giovani che non vengono intercettati neppure dall’attuale percorso sperimentale triennale.

Un invito a guardare alle indicazioni europee è venuto dal seminario del 16 gennaio 2007, organizzato dalla CEI attraverso l’Ufficio per l’Educazione, la Scuola e l’Università e l’Ufficio per i problemi sociali e il lavoro, in collaborazione con il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) e FORMA, l’Associazione Nazionale degli Enti di Formazione Professionale. Il tema proposto, “Obbligo di istruzione e formazione professionale nello scenario di Lisbona” voleva essere un invito rivolto alle forze politiche, culturali e sociali a riflettere sulle riforme del sistema educativo di istruzione e formazione italiano a partire dalle strategie europee, alla cui definizione concorre anche l’Italia. Guardare agli obiettivi di Lisbona, infatti, non è un esercizio retorico ma consente ad ogni Paese membro dell’Unione di individuare le aree critiche delle rispettive politiche ed il loro posizionamento rispetto alle scelte europee, sollecita una visione sistemica legata ai cicli di vita delle persone e spinge a misurare la bontà di ogni scelta ordinamentale sul metro della qualità degli effetti prodotti, identificati in specifici benchmark, soprattutto per la formazione. Il tema, dunque, era ispirato

dalla consapevolezza che l'agenda delle riforme in Italia è dettata più dagli obiettivi fissati a Lisbona che dalle analisi e dalle scelte nazionali.

Successo formativo, ampliamento dell'offerta, collocazione della IeFP italiana nello scenario di Lisbona sono altrettante "sfide" – ispirandoci allo spirito del progetto FRAMES – che devono essere assunte dai responsabili politici a livello nazionale e regionale e dagli Enti di formazione professionale per creare le condizioni affinché anche l'Italia si doti di un robusto sistema di IeFP con caratteristiche europee.

2) Le politiche regionali in materia di IeFP tra legislazione nazionale e strategie europee

Sviluppando gli elementi di confronto, rilevati dalle sperimentazioni prese in esame, risulta interessante focalizzare l'attenzione su alcuni temi specifici.

2.1. La qualifica professionale per l'occupabilità delle persone e per l'esercizio dei diritti di cittadinanza

Il processo riformatore avviato in questi anni dallo Stato e dalle Regioni sulla riorganizzazione della formazione professionale iniziale si colloca entro la prospettiva europea che punta alla formazione del cittadino e del lavoratore che vive nella società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", avviato dal Consiglio europeo di Lisbona del 2000. Uno degli obiettivi di questo programma consiste nell'assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

Per dare attuazione a tale compito, in Italia si è avviato un processo di relazioni interistituzionali con la sottoscrizione di specifici Accordi che, nel rispetto delle competenze definite nel nuovo Titolo V della Costituzione (L. 3/2001) e per la relativa attuazione, coinvolgono non solo i Ministeri e le Amministrazioni locali firmatari di tali Accordi, ma anche le Istituzioni formative che, per la loro funzione, sono impegnate ad assicurare e valorizzare il ruolo del sistema della FPI all'interno dell'articolazione del complessivo sistema educativo di Istruzione e Formazione per tutto l'arco della vita.

A partire dal 19 giugno 2003 ad oggi, il processo avviato per creare le condizioni perché ciascuna Regione renda possibile il conseguimento di una qualifica professionale almeno di secondo livello europeo (85/368/CEE) registra tappe significative. Può essere utile richiamarle schematicamente al fine di avere una visione completa del cammino compiuto e per elencare i possibili impegni per tutti i soggetti, coinvolti a vario titolo, sia per non vanificare i risultati positivi conseguiti, sia per dare continuità ad un cammino che spinge a collocare il sistema educativo italiano dentro una strategia europea.

- 1) Primi elementi di sistema della Formazione Professionale Iniziale (FPI) sulla base dell'Accordo del giugno 2003
L'Accordo della CU del 19.06.03 ha sancito l'avvio di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale dalle seguenti caratteristiche: a) la durata dei percorsi deve essere "almeno" triennale; b) l'offerta è rivolta ai giovani che hanno concluso il primo ciclo di studio; c) il percorso formativo deve essere caratterizzato da curricula formativi attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate; d) l'obiettivo della proposta è di consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

- 2) La definizione degli standard di base e degli standard tecnico professionali del percorso formativo
Due successivi Accordi hanno esplicitato la dimensione nazionale ed europea della qualifica professionale rilasciata, definendo sia gli standard dell'area culturale che quelli dell'area professionalizzante. I provvedimenti adottati permettono di presentare soprattutto alle famiglie e ai giovani una proposta di percorso formativo che si rivela idonea, nello stesso tempo, a soddisfare sia il bisogno di occupabilità che l'esercizio dei diritti di cittadinanza.
Il primo Accordo, del 15.01.04, ha definito gli standard formativi minimi relativi alle "competenze di base" considerati il riferimento comune per consentire la "spendibilità" nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali.
Il secondo Accordo, del 5.10.06, ha definito gli standard formativi minimi relativi alle "competenze tecnico professionali" riferite a quattordici figure, che costituiscono il primo elenco nazionale, aperto a successive implementazioni.

- 3) Certificazione delle qualifiche e spendibilità dei crediti finalizzati a consentire i passaggi tra i diversi sistemi formativi e produttivi
Altri Accordi e provvedimenti normativi hanno completato questo primo abbozzo di sistema di IeFP.
L'Accordo del 28.10.04 ha messo a punto le condizioni per il riconoscimento, a livello nazionale e comunitario, dei crediti, delle certificazioni e dei titoli, compresi i crediti acquisiti in apprendistato, ai fini dei passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici e viceversa.
Un altro provvedimento, il Decreto Interministeriale del 10.10.05, che ha disciplinato il Libretto formativo del cittadino (uno strumento di documentazione trasparente e formalizzata di dati, informazioni, certificazioni), dà la possibilità di raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori, nonché le competenze da essi comunque acquisite nel sistema scolastico, in quello

della formazione professionale, nel mondo del lavoro, nella vita quotidiana, al fine di migliorare la leggibilità e la spendibilità delle competenze e l'occupabilità delle persone.

- 4) La dimensione “europea” della qualifica professionale certificata *L'impegno dello Stato e delle Regioni di far conseguire ad un giovane una qualifica professionale corrispondente almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE) si fonda su una Decisione del Consiglio del lontano 16.07.85; il provvedimento aveva come oggetto la corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale tra gli Stati membri della Comunità e come obiettivo quello di consentire ai lavoratori di utilizzare meglio le loro qualifiche con particolare riguardo all'accesso a un lavoro adeguato in un altro Stato membro (art. 1 della Decisione del Consiglio), al fine di assicurare la “libera circolazione dei lavoratori”.*
- In tempi più recenti, l'UE ha adottato ulteriori provvedimenti, aggiornando così la problematica. In questa sede se ne possono elencare alcuni: la “Raccomandazione” del Parlamento e del Consiglio UE del 18.12.06 sulle “Competenze chiave per l'apprendimento permanente”; la “Raccomandazione” del Parlamento europeo e del Consiglio UE, ancora in fase di approvazione, sulla “Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente”; la “Raccomandazione” sulla qualità delle istituzioni formative “Quality management recommendations for vocational education and training”, 2006.*
- Tra questi provvedimenti risulta particolarmente significativo per l'Italia il “Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente” (QEQ), un insieme di otto livelli di riferimento che descrivono le conoscenze e le competenze di chi apprende, intesi come risultati dell'apprendimento, indipendentemente dal sistema in cui è stata acquisita una qualifica. I descrittori che definiscono i livelli che interessano la formazione professionale italiana sono generalmente riferiti al terzo (la qualifica professionale), al quarto (il diploma professionale) e al quinto (il diploma superiore). I livelli di riferimento del QEQ sono particolarmente innovativi perché: spostano, innanzitutto, l'attenzione dall'impostazione tradizionale – che evidenzia gli input dell'apprendimento, quali la durata dell'esperienza, il tipo di istituzione, ecc. – ai risultati dello stesso, le conoscenze, le abilità e le competenze raggiunte, competenze considerate ormai fondamentali perché “contribuiscono alla realizzazione personale, all'inclusione sociale, alla cittadinanza attiva e all'occupazione” (Raccomandazione sulle competenze chiave del 18.12.06); promuovono, inoltre, una migliore corrispondenza tra le esigenze del mercato del lavoro che sono espresse in termini di conoscenze, abilità e competenze e l'offerta di istruzione e formazione; coinvolgono, poi, nel processo formativo anche la formazione non formale e informale; facilitano, infine, il trasferimento e*

l'impiego delle qualifiche nei diversi Paesi e sistemi di istruzione e formazione dell'Europa.

Quale strumento per la promozione dell'apprendimento permanente, il QEQ comprende l'istruzione generale e quella per gli adulti, la formazione professionale e gli studi superiori. Gli otto livelli coprono l'intera gamma delle qualifiche, da quelle ottenute al termine dell'istruzione e della formazione obbligatoria a quelle assegnate ai più alti livelli di istruzione e formazione accademica e professionale. Infine, la proposta prevede che gli Stati membri colleghino i propri sistemi nazionali di qualifica al QEQ entro il 2009. Essa consentirà, quindi, agli individui e ai datori di lavoro di concepire il QEQ come riferimento per confrontare i livelli di qualifica dei diversi Paesi e dei diversi sistemi di istruzione e formazione. In pratica, il QEQ fungerà da strumento di traduzione per rendere più chiari i nessi tra le qualifiche ed i diversi sistemi.

2.2. Una proposta di agenda per proseguire nel processo riformatore

Proseguendo lo sviluppo delle riflessioni su altri elementi innovativi, che possono avere una ricaduta più immediata nei nostri contesti territoriali, si può evidenziare quanto segue.

- 1) Un significativo elemento di novità per il sistema Paese
Stato e Regioni hanno giudicato positivamente questo cammino compiuto tra gli anni 2003 e 2006, considerandolo per il sistema Paese un significativo elemento di novità, un primo quadro omogeneo condiviso tra i sistemi di Istruzione e Formazione. La proposta, infatti:
 - a) *garantisce* alla persona, nell'ottica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed in coerenza con le indicazioni europee, la possibilità di transitare tra gli stessi sistemi ed i differenti territori, grazie alla trasparenza e leggibilità degli apprendimenti acquisiti nei diversi ambiti di studio, di formazione e di lavoro;
 - b) *si colloca* entro una cornice unitaria di riferimento di standard professionali, condivisa a livello nazionale, imperniata sulla definizione e l'individuazione delle figure professionali, rispetto al quale i diversi sistemi regionali relativamente ai percorsi di istruzione e formazione declineranno i propri specifici profili;
 - c) *propone al sistema Paese* il primo elenco di qualifiche professionali a valenza nazionale (14 profili) che sono il frutto delle sperimentazioni attivate dal 2003.

Questi pochi cenni sono sufficienti per mettere in evidenza come, nell'arco di un triennio, dal 2003 al 2006, la "Formazione Professionale Iniziale" (FPI) si è dotata di un idealtipo di percorso caratterizzato da forti elementi di sistema, anche se richiedono ulteriori tempi di sperimentazione: le specifiche finalità del percorso formativo, distinte da quelle dell'istruzione, la definizione di standard di base e tecnico

professionali propri delle macro aree, l'età di accesso, la durata, la certificazione in itinere e finale, le modalità per passare da un sistema all'altro e l'ingresso nel mondo del lavoro, un elenco di qualifiche di valenza nazionale, i riferimenti alle scelte europee adottate dal programma "Istruzione e Formazione 2010".

2) Percorsi formativi, CCNL-FP di comparto, accreditamento

Negli Accordi interistituzionali sono contenuti gli elementi per coprire il periodo della fase transitoria prevista dal D.lgs. 17.10.05, n. 226 e quelli per proseguire nel cammino intrapreso, indicate nelle seguenti iniziative: a) l'adozione di linee guida relative alla compilazione dei modelli della certificazione finale ed intermedia delle competenze; b) l'adozione di criteri metodologici per la manutenzione e l'aggiornamento degli standard formativi minimi nazionali, relativamente sia alle competenze di base sia alle competenze tecnico professionali; c) la revisione annuale degli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e alle competenze tecnico professionali; d) la sostituzione, da parte delle Regioni, dei certificati provvisori rilasciati dagli Enti di formazione professionale in esito ai percorsi sperimentali triennali, conclusi a giugno 2006, con i certificati definitivi aventi caratteristiche uniformi di struttura e formato; e) l'estensione dei contenuti di questo Accordo anche ai casi in cui l'offerta formativa realizzata sul territorio preveda l'attivazione del quarto anno.

Simili azioni non possono non coinvolgere anche gli Operatori e le Istituzioni formative del sistema della Formazione professionale che, sulla base delle esperienze maturate nella realizzazione dei percorsi sperimentali triennali di formazione professionale iniziale, sono in grado di concorrere con le Amministrazioni Regionali per realizzare quanto programmato.

Il quadro di riferimento politico-istituzionale, richiamato sopra, crea le premesse perché Amministrazioni locali e Istituzioni formative realizzino una nuova fase operativa di sistema – in questi mesi le Regioni sono chiamate ad elaborare atti di indirizzo per la pianificazione delle attività formative mediante piani annuali o pluriennali – che permetta: di progettare e realizzare innanzitutto percorsi formativi di IeFP coerenti con gli obiettivi richiesti per l'acquisizione di una qualifica professionale almeno di secondo livello europeo; di qualificare e aggiornare, in secondo luogo, tutti gli operatori delle Istituzioni formative attraverso la definizione e la sottoscrizione di un nuovo CCNL della FP che abbia le caratteristiche di un Contratto di comparto; di individuare, in terzo luogo, criteri e procedure per un accreditamento di seconda generazione delle Istituzioni formative e delle relative sedi formative; di ridefinire, infine, le modalità di finanziamento delle attività di formazione professionale in modo da garantire tempi certi e risorse adeguate.

2.3. Il Quadro Strategico Nazionale (QSN) per la politica regionale di sviluppo 2007-2013: la situazione

È utile, a questo punto, fare il quadro della situazione sulla disponibilità delle risorse finanziarie europee che impegnano Stato e Regioni in base alle proprie competenze.

All'inizio del mese di marzo 2007 si sono concluse le fasi di elaborazione del QSN (Quadro strategico nazionale) e dei programmi operativi. Il QSN era stato approvato dal CIPE il 22.12.06. Sia il QSN che i programmi operativi sono stati formalmente inoltrati a Bruxelles, in quanto il 5 marzo era il termine (a carattere ordinatorio) previsto dai nuovi regolamenti per la presentazione dei documenti. La Commissione avrà quattro mesi di tempo per adottare la Decisione di approvazione dei Programmi operativi. Il QSN sarà oggetto di formale negoziato con la Commissione, che dovrà adottare una Decisione relativa al quadro finanziario complessivo.

Circa il Fondo Sociale Europeo (FSE), nei programmi regionali sono state adottate strutture comuni condivise articolate in Assi e Obiettivi specifici, che hanno costituito la base per declinare le peculiarità di ciascuna realtà territoriale.

A livello nazionale, il QSN, sempre per il FSE, contiene tre proposte: un programma operativo "Istruzione", in Ob. Convergenza, e due programmi operativi a titolarità del Ministero del lavoro che sono il programma "Governance e Assistenza tecnica", in Ob. 1 e programma "Azioni di sistema" in Ob. 2. Anche questi programmi sono stati inoltrati alla Commissione. L'effettiva operatività dei programmi potrà verificarsi a partire dal secondo semestre del corrente anno, anche se le spese relative saranno considerate ammissibili dal primo gennaio 2007. I contenuti dei programmi articolano quanto contenuto nel QSN, con particolare riferimento alle priorità relative al capitale umano e all'occupazione, nonché alla parte, ivi contenuta, che descrive la strategia specifica del FSE.

Particolarmente rilevante è il programma Istruzione, volto a rafforzare, con azioni di sistema, la qualità della scuola (operatori, strumentazione, didattica, ecc.) nelle Regioni - Ob. Convergenza, in sinergia con analogo programma finanziato dal FESR, che riguarderà soprattutto la dotazione tecnologica e infrastrutturale. I programmi del Ministero del Lavoro, invece, sono volti a rafforzare le politiche del lavoro e della formazione, puntando sia ad azioni di tipo nazionale, sia ad azioni a supporto dell'omogeneizzazione e della qualità dei sistemi formativi regionali.

2.4. Titolo V della Costituzione e nuovo quadro delle competenze dello Stato e delle Regioni

Il percorso appena accennato di una definizione delle politiche di lifelong learning in funzione degli obiettivi europei di Lisbona, è parte di un processo più ampio che Stato e Regioni stanno compiendo per dare piena attuazione al nuovo Titolo V della Costituzione nelle materie riguardanti il sistema educativo di istruzione e formazione nella sua globalità.

Sono espressione di questo nuovo clima, innanzitutto, le numerose audizioni che si sono svolte dinanzi alle Commissioni Affari Costituzionali della Camera dei Deputati e del Senato, nei mesi di ottobre-dicembre del 2006. La conferma viene anche da recenti provvedimenti legislativi adottati dal Consiglio dei Ministri che, il 19.01.07, ha approvato, in via preliminare, uno schema di Disegno di Legge delega che impegna il Governo ad individuare e ripartire le funzioni amministrative che spettano a Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni e Stato, ad adeguare l'ordinamento degli enti locali e a disciplinare l'ordinamento di Roma capitale. Il provvedimento è annunciato come una vera e propria Carta fondativa dei rapporti tra diversi livelli di Governo. È previsto un altro atto legislativo riguardante il federalismo fiscale, ossia l'attuazione dell'articolo 119 della Costituzione.

Le Regioni, infine, hanno dato il loro apporto, attraverso l'approvazione di due atti, vista l'urgenza di dare completezza al quadro normativo relativo al riordinino politico-amministrativo del sistema Istruzione e Formazione.

Il primo documento, "Iniziativa delle Regioni per un'azione di concertazione da svolgersi in seno alla Conferenza Unificata nelle materie riguardanti l'istruzione e la formazione ai fini della realizzazione di un assetto istituzionale fondato su un federalismo solidale e per lo sviluppo complessivo del Paese", è stato approvato dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome nella seduta del 12.07.06 con il dissenso delle Regioni Lombardia e Veneto. Il secondo, "Attuazione del Titolo V della Costituzione per il settore istruzione. Master plan delle azioni", è stato approvato il 14.12.06.

La data del 1 settembre 2009, quale termine finale entro il quale ciascuna Regione dovrà aver completato la predisposizione delle condizioni per l'esercizio delle funzioni loro attribuite dal Titolo V della Costituzione, segna la volontà di dare attuazione ad un metodo stabile di preventiva intesa attraverso la costituzione di un Tavolo di concertazione presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Questa rete di rapporti e di relazioni tra Stato e Regioni o questo sistema multilivello di governo, fondato sui valori della partecipazione, sussidiarietà, collaborazione, efficienza, dovrebbe sfociare, se si interpreta bene questo complesso processo, nella definizione degli ambiti operativi in cui ciascun soggetto istituzionale (Stato, Regione, Ente locale, Istituzione scolastica, Istituzione formativa) dovrà operare, facendo crescere nei vari territori un nuovo modello di governance sia del sistema dell'istruzione che quello della istruzione e formazione professionale.

In questo nuovo scenario le Regioni saranno chiamate ad essere sempre meno enti di gestione e sempre più enti di governo del territorio, lasciando allo Stato la finalità fondamentale della tenuta nazionale del sistema educativo scolastico e formativo complessivo e l'omogeneità dei livelli quantitativi e qualitativi attraverso la definizione delle norme generali, dei principi fondamentali e dei livelli essenziali delle prestazioni per il sistema dell'IeFP. Si tratta di un cammino ancora lungo e complesso dal momento che in campo legislativo tre sole Regioni si sono dotate di una propria legge di

gestione del sistema di Istruzione-Formazione e solo poche altre hanno ufficializzato specifici articolati di legge. Le Regioni, poi, nell'ambito delle Deleghe ai singoli Assessorati, hanno adottato differenti modelli di deleghe, articolando soluzioni che vanno dall'unificazione della Istruzione con la Formazione e il Lavoro, a quelle che invece si limitano ad unificare solo Istruzione e Formazione professionale o Formazione professionale e Lavoro. Pur in presenza di uno scenario ancora in evoluzione, gli Enti di Formazione Professionale aderenti a FORMA fanno proprio l'auspicio del Coordinatore Silvia Costa, che intravede nell'insieme di queste iniziative le basi per un rilancio delle politiche educative che parte dal territorio in un quadro di regole condivise.

3. Provvedimenti del Governo in materia di Istruzione Secondaria Superiore (I.S.S.) e riflessi sull'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

Da quanto fin qui considerato, è lecito chiedersi se il Governo in carica ha tenuto presente questo processo riformatore che si è realizzato di concerto tra Stato e Regioni e se ha collocato la "formazione professionale iniziale" all'interno del quadro ordinamentale complessivo.

Per rispondere a queste domande occorre procedere ad un riscontro e prendere in esame soprattutto i principali provvedimenti adottati.

Tra quelli varati in questo primo scorcio di legislatura sul secondo ciclo, alcuni sono già legge della Repubblica, altri sono in via di approvazione. In questa sede ci limitiamo a descrivere sommariamente i contenuti di quelli che più direttamente influiscono sul riordino del sistema dell'IeFP di competenza regionale e sono, in particolare, la Legge del 27.12.06, n. 296 (Finanziaria 2007) ed il Decreto Legge del 31.01.07, n. 7.

3.1. I principali provvedimenti adottati

1) Obbligo di istruzione e accesso al lavoro dopo 16 anni di età

Dopo la scuola media i giovani, dall'anno scolastico 2007/2008, devono frequentare un ulteriore "biennio di istruzione" per conseguire saperi e competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore.

L'obbligatorietà dell'istruzione determina il corrispondente innalzamento dell'età di accesso al lavoro a 16 anni (Legge 296/06, comma 622).

La scelta compiuta dal legislatore dell'obbligo di istruzione anziché dell'obbligo scolastico significa che l'espressione preferita intende affermare la centralità dell'obiettivo formativo rispetto alla struttura entro la quale tale obiettivo obbligatoriamente deve essere impartito. In altre parole il legislatore supera l'esclusività della istituzione scolastica, come "unico luogo", per assolvere all'obbligo di istruzione.

2) Finalità dei percorsi scolastici e formativi

I giovani che frequentano l'obbligo di istruzione potranno scegliere, dopo la scuola media, tra i vari percorsi secondo la normativa vigente, ivi compresi quelli dell'istruzione e della formazione professionale, dal momento che il "biennio di istruzione" non ha un carattere ordinamentale. Tutti i percorsi sono finalizzati al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età (Legge 296/06, comma 622).

Sono molti a sottolineare, in questo passaggio, la continuità del processo riformatore alla precedente legislazione, continuità colta sia nell'affermazione della pari dignità della qualifica professionale rispetto al titolo scolastico, quale esito perseguito dall'intero sistema educativo, sia nel fatto che l'obbligo di istruzione, non presentando carattere di terminalità e, quindi, non modificando l'ordinamento definito dalla Legge 53/03, rappresenta solo un'articolazione didattica e contenutistica del secondo ciclo degli studi per il cui biennio iniziale si prevedono obiettivi equivalenti (generali e specifici) comuni a tutti i percorsi. I bienni dei vari percorsi, quindi, saranno "unitari" in quanto gli obiettivi equivalenti dovranno assicurare il conseguimento delle competenze chiave di cittadinanza attiva che saranno comuni a tutti i percorsi, ma "distinti" in quanto l'obbligo di istruzione si assolve nella molteplicità dei percorsi scolastici e formativi oggi vigenti.

3) Il regolamento del MPI su: "Saperi e competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore" *Dal momento che l'elenco dei saperi e delle competenze non esiste nell'ordinamento vigente, in quanto gli attuali percorsi della scuola secondaria superiore presentano un andamento "a canne d'organo", materia del regolamento ministeriale sarà l'individuazione di livelli comuni di competenze fondamentali per l'esercizio della cittadinanza attiva che tutti i giovani dovranno acquisire al termine dei dieci anni di istruzione obbligatoria, a prescindere dal percorso scelto dopo la scuola media (Legge 296/06, c. 622).*

Il quadro di riferimento che ispira questo orientamento, a giudizio degli esperti, è certamente rintracciabile sia nella proposta europea della necessità di far acquisire a tutti i cittadini le competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia in recenti esperienze di riforme europee, tra le quali viene segnalata quella francese (Legge Fillon, in particolare il decreto relativo al "socle commun de connaissances et compétences"), sia, infine, agli orientamenti maturati nei percorsi formativi sperimentali triennali che hanno individuato nelle quattro linee di apprendimento chiave (area dei linguaggi, area scientifica, area tecnologica, area storico-socio-economica) l'asse delle competenze di cittadinanza (Accordo del 25 gennaio 2004 della CU sugli standard formativi minimi relativi alle competenze di base).

4) Percorsi e progetti

Il MPI può concordare con le singole Regioni l'attivazione di percorsi e progetti che siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e di favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione; alla loro realizzazione concorrono strutture formative inserite in un apposito elenco redatto dal MPI, sulla base di criteri predefiniti, sentita la Conferenza permanente (Legge 296/06, c. 622).

5) I percorsi formativi sperimentali di IeFP

Gli attuali percorsi sperimentali di IeFP, attivati sulla base dell'Accordo del 19.06.03, proseguiranno fino alla messa a regime dell'obbligo di istruzione.

Le strutture che realizzano questi percorsi sono accreditate dalle Regioni sulla base di criteri definiti con Decreto del MPI di concerto con MLPS, previa intesa con la CU.

Nella Provincia autonoma di Bolzano, considerato il suo particolare sistema della FP, l'ultimo anno dell'obbligo di istruzione può essere speso anche nelle scuole professionali provinciali in abbinamento con adeguate forme di apprendistato. (Legge 296/06, c. 623 e 624).

Sulla base delle presenti annotazioni, vari esperti concludono che il nuovo obbligo di istruzione non sostituisce, bensì perfeziona e conferma, il diritto-dovere di istruzione e formazione così come definito dalla Legge 53/03 e dal D.lgs. 76/05. Esso pone vincoli sotto forma di standard formativi per l'area culturale o denominata anche con l'espressione "competenze di base" o "competenze chiave".

Tuttavia sembra necessario evidenziare che gli obiettivi indicati per l'acquisizione di una qualifica professionale almeno di secondo livello europeo non possono non implicare negli "standard formativi", sia quelli relativi alle competenze di base sia quelli relativi alle competenze tecnico-professionali. Sotto il profilo strettamente pedagogico-didattico, infatti, il successo formativo risulta motivante se l'obiettivo professionalizzante della qualifica professionale non rimane "generico", ma si determina come un "processo" che si distingue dal mero "assemblaggio" delle competenze.

In questo contesto, la conferma della rilevanza della qualifica professionale almeno di secondo livello europeo avvalorà il principio del pluralismo formativo e quindi la compresenza nel secondo ciclo degli studi di una pluralità di istituzioni scolastiche e formative, queste ultime collocate in un ruolo di pari dignità rispetto ai percorsi scolastici.

I percorsi di IeFP restano, quindi, parte del sistema educativo e svolgono inoltre un ruolo importante anche per contrastare la dispersione scolastica. In questa prospettiva, ed in coerenza con il Titolo V della Costituzione, appare con evidenza che due sono gli spazi previsti da questa legge Finanziaria per ciò che concerne l'istruzione e formazione professionale: i percorsi sperimentali di IeFP ed i percorsi e progetti volti

a prevenire e contrastare la dispersione e favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Il grosso limite sotteso a questo quadro giuridico e ordinamentale sta nella "scelta" delle Regioni: "possono essere concordati tra il MPI e le singole Regioni" (Legge 296/06, c. 622).

6) La definizione delle risorse finanziarie

La legge Finanziaria 2007 conferma i finanziamenti destinati alla realizzazione dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Le criticità derivanti dalla incompleta riforma ordinamentale complessiva e la conservazione della somma originaria per gli attuali percorsi sperimentali, quella del 1999 legata alla approvazione della legge che istituiva l'obbligo di frequenza di attività formative, si riflettono sempre più negativamente sulla FPI. Le risorse impegnate dalla Finanziaria, infatti, sono sempre più inadeguate nei confronti della domanda di formazione che si è sviluppata nelle Regioni; i criteri di distribuzione delle risorse, inoltre, sono ormai del tutto incoerenti in quanto si riferiscono più al numero dei giovani che sono fuori del sistema scolastico che al numero effettivo degli iscritti ai percorsi formativi sperimentali realizzati dalle istituzioni formative.

3.2. Le scelte delle Regioni in materia di obbligo di istruzione dopo la Finanziaria 2007

Il Ministro della PI, On. Giuseppe Fioroni, commentando i dati sul fenomeno della dispersione scolastica ufficializzati nel mese di febbraio 2007, così si è espresso:

Abbiamo introdotto con la Finanziaria l'obbligo dell'istruzione a 16 anni che andrà in vigore dal 2007-2008 con l'obiettivo di dare ai ragazzi un'opportunità in più e non una libertà in meno. La scuola deve ampliare la propria offerta formativa per incrociare gli stili cognitivi di quel 25% di ragazzi che la scuola "perde" nei primi due anni delle superiori. Nessuno di fronte a ciò può ostinarsi a perseguire pregiudizi ideologici che portano a pensare che gli stili cognitivi dei ragazzi si debbano piegare all'offerta formativa della scuola (e questa è senz'altro la principale causa della dispersione scolastica). Fortunatamente il Parlamento, approvando l'innalzamento dell'obbligo di istruzione non ha previsto né catene né poliziotti per tenere i ragazzi a scuola.

L'interpretazione autorevole data allo spirito della Finanziaria da parte del Ministro della PI sollecita a prendere in esame anche le scelte che le Regioni stanno compiendo in vista dell'anno scolastico e formativo 2007-2008.

- 1) Regioni che riconoscono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nei percorsi formativi sperimentali triennali
Varie Regioni, quasi esclusivamente le Regioni del Nord Italia,

purtroppo, se si fa eccezione della Regione Lazio e della Regione Sicilia, negli adempimenti loro richiesti per illustrare le modalità di iscrizione ai percorsi sperimentali di IeFP per l'anno 2007-2008, hanno indicato nei suddetti percorsi una delle scelte, di pari dignità, per assolvere all'obbligo di istruzione, permettendo ai giovani, frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado interessati ad assolvere all'obbligo di istruzione nei percorsi sperimentali, di indirizzare la domanda di iscrizione all'istituzione di formazione professionale prescelta. Le circolari del competente Assessorato di queste Regioni precisano anche che i titoli e le qualifiche rilasciati dalla Regione, al termine dei percorsi triennali, sono spendibili su tutto il territorio nazionale, in quanto rispondenti agli standard minimi formativi, relativi alle competenze di base (area tecnologica, scientifica, storico-socio-economica e dei linguaggi) di cui all'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 15.10.04, nonché alla certificazione finale e ai passaggi tra i sistemi formativi, di cui alla CU del 28.10.04.

- 2) Regioni che non riconoscono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nei percorsi formativi sperimentali triennali
- Contrastano decisamente con le indicazioni della Finanziaria 2007 e con il processo di relazioni interistituzionali descritte sopra le scelte di altre Regioni, soprattutto quelle segnalate per gli alti tassi di dispersione che, anziché andare nella direzione della proposta di una opportunità in più, si orientano a scegliere la strada di "una libertà in meno".*
- La Toscana ha già scelto. "L'attuazione della norma della finanziaria che prevede l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni non prevederà, nella nostra Regione, la costruzione di un percorso formativo esterno alternativo alla scuola. Il raggiungimento dell'obbligo scolastico avverrà, pertanto, all'interno del biennio della scuola superiore" (Tuttoscuola, febbraio 2007).*
- Nella direzione della Toscana, da tempo contraria alla proposta dell'ex-ministro Moratti, si stanno muovendo anche altre Regioni che pure avevano sperimentato, con successo, i percorsi formativi sperimentali. Sono esplicite, al momento della stesura del presente editoriale, le scelte delle Regioni Abruzzo, Puglia, Sardegna, come sono note le scelte della Campania, della Calabria, delle Marche, le quali non prevedono che la via scolastica.*
- Preoccupano anche i silenzi di altre Regioni che, ad oggi, non hanno ancora provveduto a dare indicazioni precise sulle possibilità di iscrizioni per l'anno 2007-2008.*
- Di fronte alle diverse collocazioni regionali ci si può chiedere se alla base di queste scelte ci siano solo "pregiudizi ideologici", come ha affermato il Ministro della PI, oppure anche ragioni economiche, o altre ragioni che al momento non si è in grado di comprendere.*
- Trovare le motivazioni più realistiche non è certo facile. Tuttavia si auspica che l'Indagine conoscitiva sulle problematiche connesse alla*

riforma del secondo ciclo del sistema educativo nazionale di istruzione e di quello di istruzione e formazione professionale, promosso dalla Commissione Cultura della Camera, approvata dalla VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione) nel mese di gennaio 2007, possa concorrere a far luce su questa distorsione interpretativa della Legge Finanziaria 2007 da parte di non poche Regioni.

Tale impegno risulta comunque rilevante dal momento che tra gli obiettivi dell'indagine figurano sia quelli comparativi con i processi normativi europei legati all'attuazione dell'Agenda di Lisbona che quelli relativi alla conoscenza del processo di attuazione della riforma del secondo ciclo nelle Regioni, a partire dai percorsi formativi sperimentali triennali.

Al momento, Rassegna CNOS ribadisce ancora una volta la denuncia già evidenziata e documentata negli editoriali precedenti. Da più soggetti si va ripetendo la richiesta di un ampliamento dell'offerta formativa professionalizzante in risposta ai bisogni delle imprese e ai molteplici stili di apprendimento; al contrario, non poche Regioni scelgono di attestarsi su una offerta solamente scolastica che resta ancora quella degli anni Novanta del secolo scorso, che si caratterizza come una strutturazione sostanzialmente rigida. Tale scelta, infatti, a differenza delle opportunità orientative insite nel percorso formativo sperimentale, è costituita da percorsi generalmente "quinquennali", alcuni con carattere generalista e propedeutici agli studi superiori, altri, che sono numerosissimi, con carattere specialistico. Questi ultimi, però, mentre in passato permettevano l'ingresso diretto nel mondo del lavoro, dopo la liberalizzazione degli accessi universitari del 1989, sono divenuti, in molti casi, canali di scorrimento verso gli studi superiori.

Così, queste Regioni, invece di essere attente ai bisogni del territorio, si assestano sulla esclusività del modello scolastico caratterizzato dalla uniformità e dalla unicità e non prendono in nessuna considerazione i benefici che si possono conseguire con l'adozione di una offerta formativa personalizzata e condotta da soggetti che non sono solamente quelli della scuola. L'unicità della sola offerta scolastica è data, oltre che dall'esclusione dei percorsi della formazione professionale, anche dalla scarsissima offerta dell'apprendistato in diritto dovere.

3.3. Altri provvedimenti in via di approvazione

Dopo che, con una apposita legge, sono stati prolungati i tempi per predisporre correzioni e integrazioni ai Decreti legislativi 76/05 e 77/05 (fino al 20.11.08) e ai Decreti legislativi 227/05 e 226/05 (fino al 19.05.08) e dopo che la data per apportare modifiche a quest'ultimo decreto è stata ulteriormente prorogata al 19.05.09, un recente Decreto legge potrebbe modificare profondamente, se convertito in legge, parte dell'impianto del D.lgs. 226/05. Si tratta del Decreto legge approvato dal Consiglio dei Ministri il 31.01.07 che abroga i Licei tecnologici ed economici e riporta gli istituti tecnici e

professionali nel sistema dell'istruzione secondaria superiore, riordinandoli e potenziandoli come "istituti tecnico-professionali" finalizzati al rilascio di diplomi di istruzione secondaria superiore. Il cosiddetto "secondo ciclo" risulterebbe così profondamente riformulato come sistema dell'istruzione secondaria superiore (I.S.S.) e comprenderebbe i licei, gli istituti tecnici, e gli istituti professionali.

Il provvedimento contiene, oltre a proposte di riordino dell'intero curriculum dei suddetti istituti, indicazioni per rendere organici e stabili i legami degli Istituti secondari superiori con i vari soggetti che operano nel territorio, quali gli attori del mondo del lavoro e dell'impresa, del volontariato e del privato sociale, della FP, dell'università e della ricerca, degli enti locali.

Più in particolare, il Decreto legge indica norme per la realizzazione di organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e quelli della IeFP per il conseguimento di qualifiche e diplomi professionali nonché la costituzione dei cosiddetti "poli tecnico-professionali", almeno uno per ogni Provincia, per promuovere in modo stabile e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e l'accompagnamento alle misure per la crescita sociale, economica e produttiva del Paese.

Per consolidare la dimensione "verticale" della filiera professionale, il Decreto legge prevede il superamento dell'attuale offerta formativa degli IFTS mediante la costituzione di appositi "istituti tecnici superiori" che opereranno nell'ambito dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

Il Decreto legge propone la estensione, infine, del riconoscimento delle agevolazioni fiscali previste per le donazioni fatte alle Fondazioni anche a quanti lo compiono per le istituzioni scolastiche.

Sulla base della Legge Finanziaria 2007, nei vari territori saranno attivi, infine, i Centri provinciali per l'educazione degli adulti che avranno lo scopo di potenziare i livelli di istruzione della popolazione adulta, anche immigrata, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana e alla formazione lungo tutto l'arco della vita.

3.4. Considerazioni sui provvedimenti richiamati

Esprimere valutazioni di merito sulla bontà o sulla pertinenza ed efficacia di questi provvedimenti è ovviamente prematuro ed anche un po' retorico. Un ordinamento può essere giudicato efficace, infatti, solo dopo un adeguato periodo di sperimentazione, condizione che è totalmente mancata in questo decennio in quanto è stato riempito di proposte di ordinamento non coniugati da altrettanti processi attuativi. Ordinamenti e processi, invece, a giudizio di molti, sono due aspetti che non si possono scindere.

Pur in presenza di questi limiti, emergono, tuttavia, alcuni aspetti che si connotano come novità rispetto alla normativa adottata nella precedente legislatura.

Un primo criterio, per interpretare la portata delle proposte, è la visione di sistema

Le innovazioni portate avanti dall'attuale Governo si distanziano da una visione di sistema che è familiare, invece, a quanti operano nella scuola o

nella FP, quella cioè di collocare ogni proposta di legge all'interno di una visione organica che tiene insieme l'Istruzione, la Formazione e il Lavoro. La maggior parte degli interventi legislativi e normativi di questa legislatura riguardano il solo sistema scolastico. Il sistema dell'IeFP, di competenza delle Regioni, sembra registrarne solo gli effetti di ricaduta. Appare sempre più evidente l'affermazione della centralità della scuola pubblica (= di Stato) e del ruolo di supplenza, invece, della scuola paritaria e del sistema dell'IeFP, tendenza accentuata anche dalle scelte politiche di non poche Regioni.

Il ruolo marginale della formazione professionale iniziale di competenza regionale

La nuova definizione "sistema dell'istruzione secondaria superiore" – che sostituisce quella di "secondo ciclo" – comprende i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Ciò spinge, di fatto, in un ruolo marginale la FPI di competenza regionale, a fronte di una legislazione tendente a definire la struttura di sistema, in coerenza con le competenze affidate alle Regioni dal nuovo Titolo V della Costituzione.

Per fare il punto sull'obbligo di istruzione e sulla FPI nella strategia di Lisbona e alla luce della legge finanziaria, ci si è affidati a due contributi: quello del prof. Salerno, giurista, per una lettura della norma e quello del prof. Nicoli, esperto dei processi formativi, per una lettura in termini progettuali dell'assetto del sistema di IeFP che si va configurando.

Più in particolare, il contributo del prof. Salerno mira ad evidenziare, attraverso l'approfondimento giuridico e normativo riguardante soprattutto il nuovo obbligo di istruzione, quali modelli di azione si possono attivare nell'ambito della formazione professionale iniziale dopo l'approvazione delle disposizioni specifiche previste nella legge finanziaria 2007. Il prof. Nicoli offre una lettura prospettica del sistema di formazione professionale iniziale, insistendo su una impostazione che abbia come riferimento il panorama delle indicazioni provenienti dall'UE. Il prof. Gentile, dopo aver premesso gli obiettivi previsti dalla Strategia di Lisbona per quanto concerne la lotta alla dispersione, presenta una lucida panoramica di dati relativi al successo scolastico in alcuni Paesi dell'UE ed extra-comunitari, e chiude il suo contributo offrendo brevi sintesi dei progetti da questi messi in atto al fine di arginare il fenomeno dell'abbandono.

Con il contributo della dott.ssa Mincu continua la rassegna, avviata nel 2006, dalla Rivista sui sistemi formativi europei. Dopo quelli polacco e albanese, in questo numero si presenta il sistema educativo della Romania.

In questo numero

La sezione "Osservatorio sulle riforme" si apre con una scheda, curata dalla Sede Nazionale CNOS-FAP, che si propone di offrire un quadro organico dei principali provvedimenti – in via di definizione in questo periodo – che delinearanno il prossimo scenario del sistema educativo di istruzione e formazione in Italia.

Nella stessa sezione, si è scelto di analizzare la situazione della Lombardia, in quanto la Regione si trova in avanzata fase di elaborazione di testi normativi relativi al Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Il contributo della dott.ssa De Vito sulle trasformazioni del sistema di istruzione e formazione si sviluppa in tre parti: dopo aver delineato una panoramica sulla situazione europea, viene sintetizzato un quadro delle riforme in atto in Italia, per arrivare a fare il punto sulle ultime scelte operate (PdL approvato dalla G.R. il 2 marzo 2007).

La sezione sulle "Esperienze" riporta due contributi: uno sulla didattica per competenze (Doddis - Favaretto) e uno sui formatori (Tacconi). Il contributo di Doddis e Favaretto riporta i risultati di un'esperienza sulla didattica per competenze realizzata in alcuni CFP del Veneto. Gli AA. hanno diretto un intervento volto a impostare la didattica sulle unità di apprendimento. Il lavoro ha coinvolto le direzioni dei Centri, i referenti del progetto, i formatori, gli allievi e le famiglie dei ragazzi. I risultati riferiscono di un generale successo in termini di obiettivi di apprendimento conseguiti e di soddisfazione dei soggetti coinvolti. Il Veneto è il contesto nel quale si è sviluppata anche la ricerca del prof. Tacconi mirante a conoscere il punto di vista dei formatori dei CFP. Attraverso l'analisi di alcune interviste, il contributo ci consente di avvicinare il mondo di quanti operano quotidianamente nelle aule e nei laboratori, a contatto diretto con gli allievi della formazione professionale iniziale.

Nella sezione "Schedario", "Rassegna CNOS" richiama l'attenzione sull'importanza dei numerosi e qualificati Rapporti che ogni anno vengono pubblicati in Italia: il Rapporto Caritas/Migrantes, il "Rapporto ISFOL", il "Rapporto CENSIS", il "Rapporto del Centro Studi Scuola Cattolica".

In questo numero, sono riportate schede informative elaborate dal prof. Mion (Rapporto CENSIS) e dal prof. Malizia (Rapporto Centro Studi Scuola Cattolica e Rapporto ISFOL).

L'istruzione e la formazione professionale dopo la legge finanziaria 2007

GIULIO M. SALERNO¹

Parole chiave:
Finanziaria 2007;
Dovere di istruzione;
IFP;
Competenze;
Dispersione

Il presente contributo mira ad evidenziare, attraverso l'approfondimento giuridico e normativo riguardante soprattutto il nuovo "obbligo di istruzione", quali modelli di azione si possono attivare nell'ambito della formazione professionale – con particolare riferimento a quella iniziale – dopo l'approvazione delle disposizioni specifiche previste nella legge finanziaria 2007.

Inoltre, si tiene conto anche di alcune innovative disposizioni poste dal decreto legge 31 gennaio 2007, n. 7 – che attualmente è in corso di conversione – in ordine alla disciplina posta dalla Riforma Moratti in tema di istruzione tecnica e professionale.

1. RAPPORTO TRA IL PRIMO PERIODO DEL COMMA 622 DELLA LEGGE FINANZIARIA 2007 E L'ARTICOLO 1 DEL D.LGS. 76/2005

Con l'approvazione del comma 622 della legge finanziaria 2007 il previgente diritto-dovere all'istruzione e alla formazione non è stato ricondotto al solo obbligo di istruzione scolastica; neppure è sostenibile che l'istruzione e

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

formazione professionale (I.F.P.) è stata adesso esclusa dal sistema di istruzione, riportando l'architettura del sistema al passato.

Come noto, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nella Riforma Moratti (in specie nell'art. 1 del d.lgs. n. 76 del 2005) è stato definito come "correlativo al diritto di istruzione e formazione" e risultava dall'ampliamento dell'obbligo scolastico dell'art. 34 Cost. mediante l'inserimento del cosiddetto obbligo formativo già previsto dall'art. 68, comma 1, legge 144/1999.

Ciò si evince dai seguenti riferimenti:

a) Art. 1 D.lgs. n. 76 del 2005:

"1. La Repubblica promuove l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.

2. L'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione, nonché l'obbligo formativo, introdotto dall'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, e successive modificazioni, sono ridefiniti ed ampliati, secondo quanto previsto dal presente articolo, come diritto all'istruzione e formazione e correlativo dovere.

3. La Repubblica assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche e dalle istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle province autonome di Trento e di Bolzano, anche attraverso l'apprendistato di cui all'articolo 48 del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, ivi comprese le scuole paritarie riconosciute ai sensi della legge 10 marzo 2000, n. 62, secondo livelli essenziali di prestazione definiti a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera m), della Costituzione".

b) Art. 68, legge n. 144 del 1999:

Comma 1: "è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione: a) nel sistema di istruzione scolastica; b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale; c) nell'esercizio dell'apprendistato".

Comma 2: "L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto col conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro".

Dopo l'approvazione del comma 622 della legge finanziaria 2007, l'obbligo è soltanto definito in relazione alla "istruzione impartita per almeno dieci anni" e l'accesso al lavoro è stato elevato a sedici anni. A tal proposito, va sottolineato che si parla di "istruzione" senza specificare se si tratta esclusivamente di "istruzione scolastica". L'intervento del legislatore statale è qui giustificato ai sensi del nuovo art. 117, comma 2, Cost., in base al quale lo Stato dispone di potestà legislativa esclusiva in relazione alle "norme generali sull'istruzione", norme quindi che (come confermato dalla giurisprudenza della Corte costituzionale) abbracciano l'intero sistema dell'istruzione, che comprende al suo interno il sotto-sistema dell'istruzione e della formazione professionale che, ai sensi del terzo comma dell'art. 117 Cost., è di competenza cd. esclusiva delle Regioni.

Poiché il legislatore nel comma 622 della legge finanziaria 2007 si riferisce all'istruzione e, nel contempo, si occupa anche espressamente dell'istruzione e formazione professionale (nello stesso primo periodo del comma 622 si parla di istruzione "finalizzata a consentire il conseguimento ... di una qualifica professionale di durata almeno triennale"), è di piana evidenza che l'obbligo di istruzione di cui tratta il comma in oggetto coinvolge anche l'I.F.P. e, in particolare, la formazione professionale iniziale. Per di più, è noto che, in base alla giurisprudenza della Corte costituzionale, nell'interpretazione della legge occorre applicare innanzitutto l'interpretazione conforme alla Costituzione. Quindi, ai sensi della riforma costituzionale del 2001, l'istruzione obbligatoria di cui al primo periodo del comma 622 è l'istruzione impartita sia negli istituti scolastici che quella effettuata nella I.F.P.

Nel primo periodo del comma 622 si prevede che l'istruzione deve essere impartita per almeno dieci anni: quindi si riduce temporalmente il diritto-dovere disciplinato dalla riforma Moratti che prevedeva una istruzione impartita per almeno dodici anni (e che a sua volta incrementava l'obbligo di dieci anni introdotto con la legge 9/1999 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione, a quel tempo inteso solo come istruzione scolastica); e nello stesso tempo si conferma che la I.F.P. e, in particolare, la formazione professionale iniziale rientra nel nuovo dovere di istruzione proprio in quanto l'istruzione adesso ritenuta obbligatoria è quella "finalizzata a consentire il conseguimento o di un titolo di scuola secondaria superiore" o "una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età". In pratica, si riformula il modello della legge quadro n. 30 del 2000 (sistema educativo di istruzione e di formazione che distingueva tra i due obblighi, scolastico sino a quindici anni seguendo l'innovazione della legge 9/1999, e formativo "fino al compimento del diciottesimo anno" seguendo la legge 144/1999), incorporando in un unico dovere di istruzione (adesso di almeno dieci anni) i precedenti obblighi (scolastico sino al quindicesimo anno e formativo entro il diciottesimo anno). In ogni caso, si tiene fermo il fatto che il dovere di istruzione si iscrive in una più ampia cornice di obbligo formativo, e si mantiene, in conformità al nuovo quadro costituzionale, l'assetto concorrente dei due sottosistemi (istruzione scolastica da un lato, e istruzione e formazione professionale dall'altro) nell'adempimento del *dovere di istruzione*.

2. IL PROBLEMA DELLA "GRATUITÀ"

Nel terzo periodo del comma 622 si prevede che resta fermo il "*regime di gratuità ai sensi dell'articolo 28, comma 1, e dell'articolo 30, comma 2, secondo periodo, del decreto legislativo del 17 ottobre 2005, n. 226*".

Ma di quale gratuità si parla nelle disposizioni qui richiamate?

Vediamo le disposizioni del decreto legislativo n. 226 del 2005.

Art. 28

Gradualità dell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione

1. A partire dall'anno scolastico e formativo 2006/2007 e fino alla completa attuazione del presente decreto il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, ricomprende i primi tre anni degli istituti di istruzione secondaria superiore e dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale realizzati sulla base dell'accordo-quadro in sede di Conferenza unificata 19 giugno 2003. Per tali percorsi sperimentali continuano ad applicarsi l'accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni 15 gennaio 2004 e l'accordo in sede di Conferenza Unificata 28 ottobre 2004.

Art. 30

Norme finanziarie

1. All'onere derivante dal presente decreto, valutato in 44.930.239 euro per l'anno 2006 e in 43.021.470 euro a decorrere dall'anno 2007, si provvede con quota parte della spesa autorizzata dall'articolo 1, comma 130, della legge 30 dicembre 2004, n. 311.

2. Nell'ambito delle risorse di cui al comma 1, sono destinati: per l'anno 2006, euro 30.257.263 e, a decorrere dall'anno 2007 euro 15.771.788 alle assegnazioni per il funzionamento amministrativo-didattico delle istituzioni scolastiche; per l'anno 2006 euro 6.288.354 e a decorrere dall'anno 2007 euro 18.865.060, per le spese di personale. E' destinata, altresì, alla copertura del mancato introito delle tasse scolastiche la somma di euro 8.384.622 a decorrere dall'anno 2006".

La *prima disposizione* citata dal terzo periodo del comma 622, prevede invero un regime di "gradualità" (e non di gratuità) nell'attuazione del diritto-dovere all'istruzione e formazione gratuitamente erogato ai sensi del decreto legislativo n. 76 del 2005.

La *seconda disposizione* citata concerne la copertura del mancato introito a causa della gratuità dell'iscrizione e frequenza scolastica. L'interprete deve quindi applicare la prescrizione contenuta nel terzo periodo del comma 622 nel senso ermeneuticamente possibile, ossia ritenere che si intenda tenere fermo il "regime" di gratuità complessivamente risultante dalle disposizioni richiamate. In particolare, ciò significa che rimane ferma la gratuità, a partire dal 2006-2007, della iscrizione e della frequenza per tre anni sia nelle scuole superiori che nei percorsi sperimentali.

Questa è la prima e fondamentale disposizione che "salva" i percorsi sperimentali triennali.

L'altra è quella prevista nel comma 624 della legge finanziaria 2007 che, in ordine a tali percorsi, disciplina il mantenimento dei finanziamenti pubblici e ne ridetermina le modalità dell'accreditamento regionale con la previsione di nuovi criteri generali stabiliti con atto interministeriale previa intesa in sede di Conferenza unificata.

L'aver appositamente previsto, con una specifica disposizione avente carattere preliminare, che rimane ferma la iscrizione e la frequenza gratuita anche per i percorsi sperimentali della Formazione Professionale Iniziale della I.F.P. implica che questi percorsi sperimentali triennali costituiscono, seppure in via provvisoria, una modalità possibile di adempimento dell'obbligo di istruzione, che ora viene previsto dal primo periodo del comma 622 in sostituzione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sancito dalla Riforma Moratti.

3. Il problema dell'acquisizione dei saperi e delle competenze di provenienza curricolare scolastica

Con regolamento del Ministro della pubblica istruzione (regolamento ministeriale subordinato ai regolamenti governativi ed ancor di più alle leggi vigenti), vanno definite le modalità di adempimento dell'obbligo di istruzione dopo il conseguimento del titolo del primo ciclo; tale adempimento deve consentire l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai *curricula* relativi ai primi due anni dell'istruzione secondaria superiore, e dunque dei *curricula* determinati in base delle norme vigenti (quelle cioè dettate dalla Riforma Moratti).

Tali saperi e competenze costituiscono gli "obiettivi di apprendimento generali e specifici" che devono essere previsti dai *curricula* definiti nel regolamento del Ministro. Generali e specifici in quanto si richiama la duplicità degli obiettivi previsti dalla riforma nei diversi indirizzi liceali: generali in quanto propri di tutti gli indirizzi e specifici in quanto propri di ciascuno di essi (cfr. art. 2 d.lgs. 226/2005 e art. 2 della l. 53/2003).

È chiaro che nell'individuazione di tali obiettivi non si può disporre in difformità da quanto già previsto dalle norme legislative vigenti circa i *curricula* del primo biennio delle scuole superiori (in specie il d.lgs. 226/2005). Si dovrà compiere un'operazione di selezione e di individuazione dei saperi e delle competenze di base, in quanto considerabili come obiettivi equivalenti che, articolati in standard di competenze di base e in standard di competenze tecnico-professionali, sono sia una esplicitazione degli obiettivi dell'istruzione obbligatoria, sia uno sviluppo per poter acquisire una qualifica professionale riconosciuta a livello europeo.

Si può parlare dunque di obiettivi di apprendimento obbligatorio o di base, all'interno di un percorso che non potrà non essere coerente per l'acquisizione di una qualifica professionale riconosciuta. Si tratta quindi di individuare livelli comuni di obiettivi di apprendimento obbligatorio, che tutti dovranno possedere al termine del biennio, qualsiasi sia il percorso seguito dopo la conclusione del primo ciclo. In tal senso è presumibile che gli obiettivi di apprendimento obbligatorio o di base si debbano tradurre in competenze culturali fondamentali, ossia non nella predisposizione di un'area di discipline comuni presente in tutti i percorsi di istruzione e formativi, ma nell'individuazione di competenze culturali fondamentali che assicurino l'equivalenza formativa di base dei distinti percorsi di istruzione e formativi.

Dunque il raggiungimento dei predetti obiettivi di apprendimento obbligatorio consente l'adempimento "ordinario" dell'obbligo di istruzione anche nella formazione professionale iniziale del sistema di I.F.P. (mediante implementazioni e innovazione dei percorsi attuali sperimentali già esistenti sulla base dell'Accordo quadro in Conferenza Stato-Regioni e che, come detto, continuano ad essere provvisoriamente consentiti come adempimento del nuovo obbligo di istruzione).

Pertanto, con la disciplina introdotta con la legge finanziaria 2007:

- a) si mantengono temporaneamente i percorsi sperimentali di Formazione Professionale Iniziale del sistema di I.F.P. (modalità provvisoria di assolvimento prima del diritto-dovere all'istruzione e formazione previsto dalla Riforma Moratti e adesso dell'obbligo di istruzione introdotto con il comma 622 della legge finanziaria);
- b) si prevede che successivamente, cioè quando saranno definiti gli obiettivi di apprendimento obbligatorio, saranno istituiti i nuovi percorsi di formazione professionale iniziale volti al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale (collegati anche al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento obbligatorio e mediante i quali, quindi, sarà possibile "a regime", e sempre in alternativa alla frequenza degli istituti scolastici del secondo ciclo, l'assolvimento dell'obbligo di istruzione stabilito dal primo periodo del comma 622).

È ragionevole allora ritenere che i nuovi percorsi di formazione professionale nascano sulla base dell'esperienza già costituita dai percorsi sperimentali e mediante il rafforzamento e lo sviluppo di questi ultimi.

4. I PERCORSI E PROGETTI DI PREVENZIONE E CONTRASTO DELLA DISPERSIONE

Nel medesimo comma 622 della legge finanziaria 2007 si prevede che, sempre nel rispetto dei predetti obiettivi di apprendimento obbligatorio, il Ministro e le Regioni "possono" (facoltà e non obbligo) concordare percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e favorire il successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Le "strutture formative" che partecipano a tali progetti sono inserite in apposito elenco predisposto con decreto ministeriale e che è redatto "secondo criteri predefiniti" con altro decreto ministeriale, sentita la Conferenza Stato-Regioni.

È auspicabile che tali criteri siano definiti in modo da non distanziarsi dai nuovi "criteri generali di accreditamento" previsti dal comma 624 per i percorsi sperimentali; in ogni caso i criteri connessi al recupero e contrasto della dispersione, in quanto comunque finalizzati al successo nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, dovrebbero essere criteri soltanto aggiuntivi e non divergenti da quelli cui saranno subordinate le Istituzioni formative impegnate nella prosecuzione (come detto, provvisoria) dei percorsi sperimentali (in attesa dei nuovi percorsi di Formazione Professionale Iniziale volti al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale).

Le Istituzioni formative, mediante questa ulteriore possibilità, sempre subordinata al perseguimento degli obiettivi di apprendimento obbligatorio, potranno intervenire nell'assolvimento del nuovo obbligo di istruzione previsto dal comma 622. Nel medesimo comma si prescrive che occorre tenere conto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ossia presumibilmente sarà necessario che l'attività di questi "percorsi e progetti" di prevenzione e contrasto della dispersione, che saranno svolti anche (e presumibilmente

non solo) dalle Istituzioni formative della I.F.P. in regime di convenzione tra Ministero e Regioni, sia opportunamente coordinata con le autorità scolastiche e specialmente con l'attività di recupero scolastico da queste stesse svolta.

In particolare nel comma 622 si distingue tra "percorsi" e "progetti". Può presumibilmente ritenersi che i "percorsi" saranno quelli finalizzati al conseguimento di una qualifica professionale (e dunque, collocandosi di per sé all'esterno della scuola, dovrebbero di per sé essere appannaggio esclusivo della Formazione Professionale Iniziale del sistema di I.F.P.), mentre i "progetti" saranno quelli che si inseriranno nel percorso educativo scolastico (e dunque possono essere svolti anche da "strutture formative" diverse dalla I.F.P. che comunque interagiscono con le istituzioni scolastiche).

In conclusione, tre sono le modalità di azione delle Istituzioni formative del sistema della I.F.P. previste dalla legge finanziaria 2007:

i "percorsi sperimentali triennali" della Formazione Professionale Iniziale, che sono mantenuti in via transitoria;

i "nuovi percorsi di durata almeno triennale" della Formazione Professionale Iniziale, volti al conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta, che potranno essere istituiti a seguito della determinazione degli obiettivi di apprendimento obbligatorio;

i "percorsi e progetti" volti alla prevenzione e contrasto della dispersione, che potranno essere istituiti dopo l'adozione degli atti ministeriali previsti dalla legge e la successiva stipulazione di appositi accordi tra Ministeri e Regioni.

5. I "CENTRI PROVINCIALI PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI"

La legge finanziaria 2007, nel comma 632, prevede anche i "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti".

632. Ferme restando le competenze delle regioni e degli enti locali in materia, in relazione agli obiettivi fissati dall'Unione europea, allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, i centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, sono riorganizzati su base provinciale e articolati in reti territoriali e ridenominati «Centri provinciali per l'istruzione degli adulti». Ad essi è attribuita autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici, da determinare in sede di contrattazione collettiva nazionale, nei limiti del numero delle autonomie scolastiche istituite in ciascuna regione e delle attuali disponibilità complessive di organico. Alla riorganizzazione di cui al presente comma, si provvede con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, ai sensi del medesimo decreto legislativo.

Dunque, al posto dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali istituiti presso le scuole, si prevede l'istituzione di una rete territoriale, su base provinciale, di innovativi Centri per l'istruzione

degli adulti. Tali Centri avranno ampi spazi di autonomia, saranno dotati di un organico proprio e distinto da quello scolastico, e saranno destinati a consentire il conseguimento di più elevati livelli di “istruzione” – da intendersi non soltanto come istruzione scolastica, ma anche come istruzione e formazione professionale – alla popolazione adulta.

6. IL PROBLEMA DELLA MESSA A REGIME

Nel comma 624 della legge finanziaria si prevede che “*fino alla messa a regime di quanto previsto nel comma 622*”, proseguono i percorsi sperimentali di istruzione e formazione di cui all’art. 28 del decreto legislativo 226/2005.

Quindi sino alla compiuta attuazione dei due meccanismi tipici di azione della I.F.P. (i nuovi percorsi di durata almeno triennali della Formazione Professionale Iniziale, volti al conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta e i “percorsi e progetti” di prevenzione e contrasto della dispersione) rimangono fermi i percorsi sperimentali.

Cosa si intende, dunque, per messa a regime?

Senz’altro, occorre l’adozione del regolamento ministeriale di definizione degli obiettivi di apprendimento obbligatorio e l’adozione del decreto ministeriale, sentita la Conferenza Stato-Regioni, che definisce i criteri di inserimento delle strutture formative nell’elenco successivamente predisposto dal Ministro con altro decreto.

Inoltre, può ragionevolmente ritenersi necessaria anche l’approvazione del primo decreto indicante l’elenco delle “strutture formative” abilitate allo svolgimento di percorsi e progetti di recupero e contrasto della dispersione. Senza tale indicazione, infatti, non si può procedere alla conclusione di accordi tra Ministero e Regioni in ordine allo svolgimento di questi percorsi e progetti.

I percorsi sperimentali triennali rimangono dunque provvisoriamente fermi, ma si prevede un nuovo meccanismo di accreditamento regionale sulla base di criteri generali definiti con decreto del Ministro dell’istruzione di concerto con quello del lavoro, previa intesa in Conferenza unificata.

A parte il fatto che i criteri generali di accreditamento, in quanto limite di una competenza generale delle Regioni, deve essere definita con legge, e non con atto regolamentare (le Regioni impugneranno questo profilo della legge finanziaria?), è evidente che sino all’adozione dei nuovi criteri rimangono ferme le norme di accreditamento vigenti nelle Regioni.

Inoltre può ritenersi che i nuovi criteri di accreditamento previsti nel comma 624 saranno quelli utilizzabili per lo svolgimento dei successivi nuovi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale del sistema della I.F.P. volti al conseguimento di una qualifica di durata almeno triennale in quanto, in assenza di ulteriore e diversa disposizione legislativa, appare evidente che rimarranno fermi, anche per i futuri nuovi percorsi di IeFP i criteri di accreditamenti vigenti nell’ordinamento attuale.

7. IL RUOLO DELLE REGIONI

Va ricordato l'importante ruolo che le Regioni sono destinate a giocare nel settore dell'istruzione e in particolare dell'istruzione e formazione professionale. La riforma costituzionale del 2001 ha collocato la materia dell'istruzione tra quelle di competenza concorrente regionale (limitabile quindi soltanto da leggi statali che fissano i principi fondamentali della materia, oltre che dalle norme delle leggi statali che stabiliscono le "norme generali sull'istruzione" ai sensi dell'art. 117, comma 2 Cost.); la materia dell'istruzione e formazione professionale, poi, è stata definita espressamente come competenza esclusiva delle Regioni. Da ciò consegue che spetta alle Regioni intervenire con proprie leggi, nei limiti predetti (ossia essenzialmente in conformità alle "norme generali sull'istruzione" stabilite con legge dello Stato e nel rispetto del principio della leale collaborazione con gli altri soggetti istituzionalmente competenti o comunque dotati di autonomie costituzionalmente protette), alla disciplina dell'istruzione e formazione professionale, e spetta sempre alle Regioni la competenza amministrativa su tale settore.

A ciò si aggiunga il processo di attuazione della Riforma Moratti che in questi ultimi anni ha già visto un intenso percorso concertativo tra i diversi livelli istituzionali, in particolar modo tra quello statale e quello regionale, percorso segnato dalle seguenti tappe di particolare rilievo in ordine all'istruzione e formazione professionale:

- a) l'Accordo della Conferenza Unificata del 19 giugno 2003 che ha sancito la realizzazione di una offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale di durata "almeno" triennale, rivolta ai giovani che hanno concluso il primo ciclo, caratterizzata da curricula formativi attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate, che consentono il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al 2° livello europeo (85/368/CEE);
- b) l'Accordo della Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 che ha sancito la definizione degli standard formativi minimi relativi alle *competenze di base* nell'ambito dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale;
- c) l'Accordo in C.U. del 28 ottobre 2004 relativo alla certificazione finale e intermedia e al riconoscimento dei crediti formativi;
- d) l'Accordo tra le Regioni e le Province autonome del 24 novembre 2005 che ha definito i criteri per il *riconoscimento reciproco dei titoli* in uscita dai percorsi sperimentali triennali;
- e) l'Accordo tra MPI, MPLS, Regioni e Province autonome del 5 ottobre 2006 che ha definito gli standard formativi minimi relativi alle *competenze tecnico professionali*.

In particolare va ricordato che nella prospettiva interistituzionale adottata nel nostro Paese per raggiungere gli obiettivi indicati dal Consiglio Europeo di Lisbona per il 2010, l'ultimo Accordo del 5 ottobre 2006 mette in ri-

lievo l'esito positivo che le Regioni attribuiscono ai percorsi sperimentali di formazione professionale iniziale per assicurare conoscenze, competenze, abilità richieste da una *qualifica professionale di 2° livello europeo*, non solo "per stabilire un primo quadro omogeneo condiviso tra i sistemi di istruzione e formazione", ... ma anche "per delineare una prospettiva di raccordo con un quadro comune nazionale di standard professionali".

Si avvia, quindi, *una seconda fase di attuazione* attraverso il suddetto Accordo del 5 ottobre 2006 che "viene recepito con decreto adottato di concerto dal Ministro della pubblica istruzione e dal Ministro del lavoro e della previdenza sociale quale riferimento per la durata della fase transitoria di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, articolo 28, comma 1" (cfr. ultima parte dell'Accordo).

Tale percorso va proseguito e le Regioni devono sempre più rendersi soggetti attivi in ordine ad un settore ordinamentale – quello dell'istruzione e formazione professionale – che la Costituzione riserva alla loro esclusiva competenza legislativa (nei limiti sopraindicati).

In questa *nuova fase di attuazione*, in ogni caso, non possono non essere coinvolte le istituzioni già operanti nel sistema della formazione professionale, e che, sulla base delle esperienze maturate nella realizzazione dei citati percorsi sperimentali triennali di formazione professionale iniziale, sono in grado di concorrere con le Amministrazioni regionali nella realizzazione di quanto programmato a conclusione del medesimo Accordo del 5 ottobre 2006.

In particolare, appare rilevante sottolineare le seguenti linee di azione indicate nell'Accordo medesimo e che dovrebbero essere oggetto dei futuri interventi istituzionali:

- a) procedere all'adozione delle linee guida relative alla compilazione dei modelli della certificazione finale ed intermedia delle competenze;
- b) procedere all'adozione dei criteri metodologici per la manutenzione e l'aggiornamento degli standard formativi minimi nazionali, relativamente sia alle competenze di base sia alle competenze tecnico professionali;
- c) effettuare annualmente la revisione periodica degli standard formativi minimi relativi alle competenze di base e alle competenze tecnico professionali;
- d) consentire la sostituzione dei certificati provvisori rilasciati dagli Enti di formazione professionale in esito ai percorsi sperimentali triennali conclusi a giugno 2006 con i certificati definitivi aventi caratteristiche uniformi di struttura e formato;
- e) agire in modo da estendere i contenuti del predetto Accordo anche ai casi in cui l'offerta formativa realizzata sul territorio preveda l'attivazione del quarto anno.

All'interno di questo quadro di riferimento politico-istituzionale sarà possibile assumere impegni reciproci da parte delle Amministrazioni regionali e delle istituzioni formative per realizzare una nuova fase operativa di sistema che permetta di:

- a) progettare e realizzare percorsi formativi di istruzione e formazione professionale che risultino coerenti con gli obiettivi richiesti per l'acquisizione di una qualifica professionale almeno di 2° livello europeo e dunque con la nuova riformulazione del dovere di istruzione;
- b) qualificare e aggiornare tutti gli operatori delle istituzioni formative attraverso la definizione e la sottoscrizione di un nuovo CCNL della Formazione Professionale che abbia le caratteristiche di un contratto di comparto;
- c) procedere alla individuazione dei nuovi criteri e procedure per l'accredimento delle istituzioni formative e delle relative sedi formative sulla base dei criteri già esistenti per i percorsi sperimentali;
- d) ridefinire le modalità di finanziamento delle attività di formazione professionale in modo da garantire tempi certi e risorse adeguate.

8. L'ART. 13 DEL DECRETO-LEGGE N. 7 DEL 2007 E LA NUOVA DISCIPLINA DELLA "ISTRUZIONE TECNICO-PROFESSIONALE" DI COMPETENZA STATALE

Il quadro definito dalla riforma Moratti in ordine al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, come noto, si fonda sulla suddivisione tra il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e formazione professionale. In conformità al vigente dettato costituzionale, il sistema dei licei costituisce prosecuzione dell'istruzione scolastica, e dunque è di competenza statale, mentre il sistema dell'istruzione e formazione professionale è di competenza regionale. Tale assetto, adesso, è stato in parte confermato ed in parte repentinamente modificato dall'art. 13 del decreto legislativo n. 7 del 2007, attualmente in corso di conversione in legge. Dunque, considerato che allo stato non si può avere certezza del testo che sarà definitivamente approvato dalle Camere (anche perché lo stesso Governo ha presentato taluni importanti emendamenti di cui si farà cenno qui in fine), in questa sede si deve tenere conto dell'originaria formulazione del decreto-legge ora vigente.

Iniziamo l'analisi dall'art. 13, primo comma:

1. Il secondo ciclo di cui al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e successive modificazioni, è costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Fanno parte del sistema dell'istruzione secondaria superiore i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali di cui all'articolo 191, comma 2, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore. Nell'articolo 2 del decreto legislativo n. 226 del 2005, al primo periodo del comma 6 sono soppresses le parole: «economico» e «tecnologico», e il comma 8 è sostituito dal seguente: «8. I percorsi del liceo artistico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi». Nel medesimo decreto legislativo n. 226 del 2005 sono abrogati il comma 7 dell'articolo 2 e gli articoli 6 e 10.

In via generale, va subito detto che sorprende che il Governo abbia deciso di intervenire con una modalità così improvvida e unilaterale come il decreto-legge in tema di istruzione professionalizzante, ambito ordinamen-

tale che, come già ribadito sopra, è rimesso per Costituzione alla competenza esclusiva delle Regioni. Tra l'altro, si tratta di un settore che è stato oggetto negli ultimi anni di un laborioso rimodellamento che si è svolto attraverso un lungo e approfondito procedimento concertativo che ha coinvolto a diverso titolo i molteplici soggetti competenti e interessati. Non si comprendono, allora, le ragioni di straordinarietà, necessità e urgenza che hanno giustificato il ricorso al decreto-legge. Tanto meno all'interno di quest'ultimo sono in qualche modo enunciate le motivazioni che hanno indotto lo Stato, in contrasto o comunque in deroga al dettato costituzionale, ad esercitare una competenza legislativa che invece è di diretta e immediata spettanza regionale. Per di più ciò è avvenuto senza tener conto in alcun modo della volontà delle Regioni stesse, e dunque in contrasto anche con il principio costituzionale di leale collaborazione che deve essere comunque rispettato quando lo Stato pretende di intervenire in via sussidiaria rispetto alle competenze spettanti alle Regioni.

Il risultato complessivo scaturente dal primo comma dell'art. 13 del decreto-legge in oggetto, inoltre, appare assai confuso: l'istruzione tipicamente "formativa" secondo l'impostazione originaria della Riforma Moratti, per un verso viene parzialmente riattribuita allo Stato; per altro verso viene frazionata tra gli istituti professionali e tecnici che vengono fatti così rientrare a pieno titolo nella competenza statale, e le istituzioni della I.F.P. che invece sono di competenza regionale. È probabile che una tale suddivisione di azione e di organizzazione nell'ambito dell'istruzione professionalizzante produrrà da un lato l'effetto di disincentivare le Regioni – soprattutto quelle che sono già più deboli sul versante della formazione – dall'esercizio delle competenze loro spettanti per Costituzione in tema di IeFP., dall'altro lato quello di creare inevitabile confusione tra le famiglie e gli studenti. Non comprendendosi esattamente la distinzione tra "chi farà cosa" in materia di istruzione rivolta a obiettivi professionalizzanti, l'esito concreto potrà essere quello che ci si rivolgerà con maggior fiducia alle istituzioni educative tradizionalmente più riconosciute e "conosciute", ovvero a quelle scolastiche.

Venendo più esattamente al testo dell'art. 13 del decreto-legge, va rilevato che, se viene confermato l'impianto complessivo del sistema educativo nella sua suddivisione in due sottosistemi (quello facente capo alle istituzioni scolastiche e quello ricadente nella I.F.P.), è stata introdotta una rilevante novità, in quanto al sottosistema dei licei sono stati accorpati, seppure mantenendone una specifica ed autonoma qualificazione, sia gli istituti tecnici che quelli professionali. Così, da un lato si ottiene l'effetto di far scomparire dal nuovo assetto dell'istruzione scolastica del secondo ciclo i licei economico e tecnologico, e dall'altro lato si attribuiscono nuovamente ed in via definitiva allo Stato gli istituti professionali e quelli tecnici, mentre, secondo quanto previsto nella Riforma Moratti, l'offerta formativa statale in questo settore sarebbe dovuta permanere soltanto temporaneamente, cioè sino "alla compiuta attuazione" degli adempimenti regionali connessi alle loro competenze esclusive in materia di I.F.P. (v. art. 27, comma 7, d.lgs. 226 del 2005, peraltro non espressamente abrogato dal decreto-legge in questione).

Inoltre, quasi a confermare la parificazione degli istituti professionali e tecnici al sistema dei licei, nel decreto-legge si è inteso specificare che sia i licei che i predetti istituti tecnici e professionali sono tutti finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore. In tal modo sembra doversi concludere che i predetti istituti - sia quelli tecnici che quelli professionali - non potranno rilasciare diplomi e qualifiche professionali che si acquisiscono all'interno del sistema della I.F.P.. E d'altronde non può non essere così perché altrimenti si rischierebbe di invadere la competenza regionale in materia di I.F.P. Ma, al contrario di quanto affermato in via di principio nel primo comma dell'art. 13, nel secondo comma dello stesso art. 13 si pone un'ulteriore disposizione che appare per alcuni versi sconcertante. Infatti si afferma che:

2. Fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e nel rispetto delle competenze delle regioni e degli enti locali in materia di programmazione dell'offerta formativa, possono essere costituite, in ambito provinciale o sub-provinciale, tra gli istituti tecnici e gli istituti professionali, le strutture formative rispondenti ai livelli essenziali delle prestazioni di cui al capo III del decreto legislativo n. 226 del 2005 e le strutture che operano nell'ambito del sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore denominate: «istituti tecnici superiori» nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 631, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, nonché «poli tecnico professionali», di natura consortile e con le forme di cui all'articolo 7, comma 10, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. I «poli» sono costituiti al fine di promuovere in modo stabile e organico la diffusione della cultura scientifica e tecnica e le misure per lo sviluppo economico e produttivo del Paese e sono dotati di propri organi da prevedersi nelle relative convenzioni. All'attuazione del presente comma si provvede nell'ambito delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica. Sono fatte salve le competenze delle regioni a statuto speciale e delle province autonome di Trento e di Bolzano, in conformità ai loro statuti e alle relative norme di attuazione.

La formula assai contorta della normativa sembra rendere possibile che, a livello provinciale o sub-provinciale, gli istituti tecnici e quelli professionali possono dare luogo, seppure nel rispetto delle competenze regionali, a tutte le strutture che sono destinate ad operare nella I.F.P., così come nell'istruzione e formazione tecnica superiore, anche mediante la costituzione di "poli tecnico-professionali". Non vi è chi non veda che, così formulato, l'art. 13, comma 2, del decreto-legge in oggetto si espone a evidenti vizi di legittimità costituzionale, in quanto renderebbe possibile agli istituti statali appartenenti al secondo ciclo di istruzione scolastica lo svolgimento di funzioni educative di carattere formativo, che viceversa sono rimesse per Costituzione all'esclusiva competenza, legislativa e amministrativa, delle Regioni e dunque ricadenti nell'ambito spettante esclusivamente alle istituzioni formative riconosciute o accreditate dalle Regioni ai sensi della normativa vigente. È ragionevole ritenere, quindi, che, se questa sarà la versione finale risultante dalla legge di conversione, le Regioni non potranno non agire a tutela delle sfere di competenze loro attribuite dalla Costituzione.

Da ultimo va segnalato che, nel corso del procedimento di conversione del decreto-legge in oggetto, il Governo ha proposto alcuni emendamenti che modificano nuovamente e per molti aspetti il quadro complessivo dei

principi normativi posti dallo stesso decreto-legge in materia di istruzione tecnica e professionale, e che rimettono per di più a successivi regolamenti del Ministro della pubblica istruzione – regolamenti ministeriali, peraltro, di dubbia legittimità costituzionale – la concreta attuazione dei principi medesimi. In primo luogo, gli istituti professionali e tecnici sarebbero riordinati e unificati in una nuova tipologia di istituti tecnico-professionali (la cui effettiva disciplina è rimessa, come prima accennato, a futuri regolamenti ministeriali), sempre accorpati ai licei all'interno del secondo ciclo di istruzione scolastica; in secondo luogo, è ribadito che la finalità degli istituti professionali e tecnici (e quindi sembrerebbe anche dei nuovi istituti tecnico-professionali) è "istituzionalmente" quella di rilasciare il diploma di istruzione secondaria superiore (dovendosi così intendere che non potrebbero rilasciare le qualifiche e i diplomi propri della I.F.P.); in terzo luogo, si prevedono "raccordi organici", ma in vero di non facile comprensione, tra gli istituti tecnico-professionali e i percorsi della I.F.P.; in quarto luogo, si riformula la disposizione del comma 2 sopra riportato, disponendo che tra tutti i soggetti che avranno competenze sulla formazione (gli istituti tecnico-professionali, le strutture formative della I.F.P., le strutture della istruzione e formazione tecnica superiore) si potranno formare "Poli tecnico-professionali" a livello provinciale o sub-provinciale. In attesa della definitiva elaborazione del testo, e dunque circa questa nuova configurazione dell'istruzione "tecnico-professionale" di competenza statale e sui rapporti con la I.F.P. di competenza regionale, è preferibile astenersi in questa sede da ogni commento, se non rilevare che la fretta di agire spesso non porta buoni consigli.

Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea

DARIO NICOLI¹

Parole chiave:
Sistema;
Percorsi;
Qualifica;
Competenze;
Metodologia

1. ASSUMERE I CRITERI EUROPEI DEL SISTEMA EDUCATIVO

La posizione dell'Italia nel contesto europeo in tema di sistema educativo è di gran lunga differente rispetto a quella dei maggiori Paesi partner: se infatti questi tendono a proporre nel contesto comunitario le proprie realizzazioni come fattori guida di un disegno europeo di modernizzazione dei sistemi educativi (si veda il caso inglese della certificazione oppure quello francese del bilancio e della valutazione delle acquisizioni), l'Italia partecipa ai vari consessi con un atteggiamento di rincorsa, di imitazione e nel contempo di rassicurazione circa i suoi intendimenti riformatori, consapevole che il proprio sistema risente ormai di un ritardo pluridecennale nel farsi carico delle innovazioni che la letteratura ha ampiamente indicato e che in vari modi sono in corso di realizzazione nei diversi contesti nazionali.

I famosi obiettivi di Lisbona, che indicano le *performance* che i sistemi educativi nazionali sono tenuti a perseguire entro il 2010, e che vedono l'Italia porsi di gran lunga sotto la media europea, presuppongono un processo di innovazione in grado di superare le difficoltà e le resistenze storiche che si oppongono all'attuazione di qualsiasi riforma, tali da impedire di fatto l'accesso di tutti i cittadini, nessuno escluso, ad un livello culturale più elevato.

¹ Università Cattolica di Brescia.

Si ricorda che il numero dei *giovani che abbandonano il sistema educativo senza titoli né qualifiche* è in Italia pari quasi ad un terzo del totale, ben al di sopra del livello medio europeo (circa il 18%) che comunque costituisce un dato ancora molto lontano dall'obiettivo del 10% da perseguire entro il 2010.

Le difficoltà strutturali del nostro sistema si riferiscono alla rigidità dell'offerta formativa, alla debolezza del comparto professionalizzante che da almeno un decennio è in continua sofferenza, alla persistenza di un modello culturale storicistico ed enciclopedico e di un modello pedagogico astratto e basato sull'epistemologia delle discipline, alla carenza di un'intesa circa le competenze di cittadinanza da perseguire entro tutte le opzioni del secondo ciclo, alla distanza ancora presente tra scuola e società civile, infine alla mancanza di flessibilità e di personalizzazione che renda veramente efficace il cammino formativo dei singoli.

Uno dei punti chiave delle criticità del nostro sistema consiste nella debolezza strutturale dell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, sia nel livello iniziale, ovvero il secondo ciclo degli studi, sia nel livello post-secondario relativo ad un'offerta di formazione superiore e di alta formazione non accademica. L'impegno volto a definire una siffatta offerta formativa è quindi urgente e presenta un grande rilievo civile, poiché mira a combattere una delle più gravi piaghe del nostro sistema educativo, la dispersione scolastica, ed a valorizzare le potenzialità delle giovani generazioni in vista della loro crescita educativa, culturale e professionale con una proposta metodologica ed organizzativa innovativa.

L'attuale situazione normativa italiana circa il tema dell'istruzione e formazione professionale risulta oggi di difficile decifrazione, visto che i Governi – nell'ambito del "bipolarismo rissoso" che connota l'agire politico nell'attuale stagione – tendono ad impegnarsi decisamente per la discontinuità rispetto alle politiche dei Governi precedenti piuttosto che per la costruzione di un cammino solido e progressivo. Per questo motivo, ogni Governo affluente tende a non avvantaggiarsi rispetto a ciò che di positivo è stato fatto da quello precedente, e ciò vale per ambedue gli schieramenti maggiori. Nell'attuale fase, si nota in particolare una certa debolezza culturale circa il modo di intendere sistema educativo in chiave attuale, anche a causa delle spinte di talune forze politiche e sindacali che si riconoscono ancora oggi nella stagione degli anni '60 e che in forza di ciò considerano prioritario il principio dell'uniformità e del controllo ideologico rispetto a quello del pluralismo e della libertà di scelta, e che giudicano i percorsi professionalizzanti strumenti di discriminazione sociale piuttosto che di promozione di cittadinanza.

Pur con le inevitabili fatiche, combattuto tra spinte e contropunte, l'attuale Governo sembra peraltro riconfermare nella sostanza una continuità del processo riformatore ad impronta europea e ciò si coglie in primo luogo nell'affermazione della pari dignità della qualifica professionale, assieme ai titoli di studi scolastici, in quanto esito perseguito dal sistema educativo; successivamente nel fatto che l'obbligo di istruzione, non presentando carat-

tere di terminalità e non modificando l'ordinamento definito dalla legge 53/03, consiste sostanzialmente in una serie di competenze di cittadinanza cui debbono riferirsi tutti i percorsi del secondo ciclo degli studi; infine nella riconferma della struttura verticale per qualifiche e diplomi del sistema di istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni (art. 1, comma 3 del decreto legislativo 25 gennaio 2007 su "Norme generali in materia di istruzione tecnico-professionale e di organi collegiali delle istituzioni scolastiche").

La possibilità di realizzare finalmente un sistema educativo di istruzione e formazione che sappia superare le criticità attuali e le resistenze che soprattutto dall'interno dell'apparato amministrativo scolastico si frappongono ad ogni sforzo teso alla sua modernizzazione, è legata quindi alla capacità di *trarre dalla prospettiva europea i termini di riferimento su cui operare*. Questi si possono rintracciare in cinque direzioni:

- 1) dotarsi di un sistema solido e continuativo di istruzione e formazione professionale
- 2) lavorare per competenze e conoscenze
- 3) mirare ad una formazione del cittadino nella società cognitiva
- 4) adottare una metodologia efficace
- 5) coinvolgere la società nel compito educativo

2. DOTARSI DI UN SISTEMA SOLIDO E CONTINUATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Con la sperimentazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale anche il nostro Paese si è dotato di un'offerta formativa che concepisce i titoli professionali – qualifica, diploma, diploma superiore – come opportunità dal carattere veramente educativo, culturale e sociale. Il valore di questa proposta, la cui efficacia è unanimemente riconosciuta, non si limita alla finalità del contrasto della dispersione scolastica, una sorta di "croce rossa" cui inviare gli allievi pericolanti o pericolati, ma rappresenta un comparto ordinario e insostituibile del sistema educativo, fondato su una specifica offerta formativa, integrata a livello di sistema con le altre opportunità – di cui condivide gli standard delle competenze di cittadinanza e le metodologie di riconoscimento dei crediti e di accompagnamento nei passaggi –, caratterizzato da una metodologia peculiare riferita alla natura professionale dei percorsi che vi si svolgono.

Occorre passare da un'impostazione riduttiva e ancillare della istruzione e formazione professionale ad una visione di pari dignità, organica e progressiva. È ciò che – ad esempio – è avvenuto in Francia, dove nuovi orientamenti sono stati adottati al fine di accrescere l'attrattiva dell'offerta professionale, che avevano visto diminuire fortemente il numero degli iscritti durante l'anno 2000-2001. Questi orientamenti hanno implicato una serie di azioni miranti a: 1) accrescere la diversificazione dell'offerta di formazione,

2) rinforzare i legami entro gli istituti di insegnamento professionale e quelli di insegnamento generale e tecnologico, 3) ampliare e meglio diffondere l'informazione sui mestieri ed i percorsi formativi corrispondenti, 4) offrire nuovi servizi a favore degli allievi durante e dopo la loro formazione.

La prospettiva europea relativa alla istruzione e formazione professionale (VET - *Vocational Educational Training*²) si colloca entro le due grandi linee strategiche indicate nei vari documenti comunitari: la competitività e l'inclusione sociale.

In particolare, si riconosce il valore della qualificazione professionale come modalità per la formazione del cittadino entro la società cognitiva. Essa si riferisce direttamente al programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" avviato in seguito al Consiglio europeo di Lisbona 2000 nel quale si afferma l'impegno volto ad assicurare ai giovani l'acquisizione, entro il diciottesimo anno di età, di una qualifica professionale che, a seguito degli impegni sottoscritti a Lisbona, deve corrispondere almeno al secondo livello europeo (85/368/CEE).

Connesso a tale programma, è stato elaborato il Quadro europeo delle qualifiche (QEQ), un insieme di otto livelli di riferimento che descrivono le conoscenze e le capacità di chi apprende (i risultati dell'apprendimento) indipendentemente dal sistema in cui è stata acquisita una qualifica. I livelli di riferimento del QEQ spostano quindi l'attenzione dall'impostazione tradizionale che evidenzia gli *input* dell'apprendimento (durata dell'esperienza di apprendimento, tipo di istituzione) ai risultati dell'apprendimento; promuovono una migliore corrispondenza tra le esigenze del mercato del lavoro (di conoscenze, capacità e competenze) e l'offerta di istruzione e formazione; facilitano la convalida della formazione non formale e informale, infine facilitano il trasferimento e l'impiego di qualifiche di diversi Paesi e sistemi di istruzione e formazione.

Quale strumento per la promozione dell'apprendimento permanente, il QEQ comprende l'istruzione generale e per gli adulti, la formazione professionale e gli studi superiori. Gli otto livelli coprono l'intera gamma delle qualifiche, da quelle ottenute al termine dell'istruzione e della formazione obbligatoria a quelle assegnate ai più alti livelli di istruzione e formazione accademica e professionale.

La proposta europea prevede che gli Stati membri colleghino i propri sistemi nazionali di qualifica al QEQ entro il 2009. Essa consentirà quindi agli individui e ai datori di lavoro di utilizzare il QEQ come strumento di riferimento per confrontare i livelli di qualifica dei diversi Paesi e dei diversi sistemi di istruzione e formazione, ad esempio la formazione professionale e gli studi accademici. Il QEQ fungerà da strumento di traduzione per rendere più chiari i nessi tra le qualifiche ed i diversi sistemi.

² Si intende per VET l'insieme di tutti i percorsi professionalizzanti (ovvero che terminano con titoli riconoscibili e quindi spendibili per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni), nell'ambito della formazione iniziale compreso l'apprendistato e la formazione superiore.

Il QEQ è stato quindi scelto come riferimento per la progettazione formativa dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale poiché consente di delineare un'impostazione progettuale solida ed aperta, ed inoltre di aumentare la trasparenza e l'accessibilità dei sistemi di istruzione e formazione in una prospettiva europea.

3. LAVORARE PER COMPETENZE

Per "competenza" si intende 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. Essa viene dimostrata dalla persona tramite performance rese in un preciso contesto organizzativo di fronte a "giudici" rappresentati da esponenti del mondo professionale di riferimento. La persona competente è in grado di mobilitare le risorse possedute (capacità, conoscenze, abilità) al fine di condurre a soluzione un compito-problema.

Di conseguenza, formare per competenze significa riconoscere il carattere dell'azione in quanto fonte preziosa di conoscenza, un'azione scelta e collocata in modo strategico nel percorso formativo, secondo i tre criteri: significatività, criticità, concretezza. Significa disegnare una relazione costruttiva fra soggetto ed oggetto. In questo modo, l'apprendimento non viene *causato*, ma *favorito* mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli (situazioni di apprendimento - UdA) che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.

Questa metodologia cerca una corrispondenza tra il modo in cui la persona apprende ed il modo in cui si forma un sapere riconosciuto, e fa di questa corrispondenza il centro della didattica.

Si conosce nel modo della *costruzione*, cercando di ricavare delle "regole" da un'azione che in un primo tempo può apparire al soggetto solo dal punto di vista materiale e soggettivo, ma che poco a poco consente allo stesso di svincolarsi creativamente rispetto all'esperienza, acquisendo consapevolezza delle strutture e dei mediatori che compongono il sapere.

Non si conosce, invece, nel modo dualistico dell'*applicazione* (dopo) di un sapere appreso (prima), perché in questo modo la realtà perde il suo fascino ed il sapere si riduce a mera nozione che porta solo ad una sua ripetizione inerte (vale solo per il voto).

Per lavorare secondo l'approccio per competenze sono necessari:

- 1) un *repertorio delle competenze* che ne individui una serie essenziale secondo un *continuum* tra quelle *comuni*, che appartengono ad un campo di vita personale e sociale disponibile a tutti, e quelle che invece risentono del *contesto professionale* di riferimento;
- 2) un *linguaggio comune* che indichi i significati dei termini utilizzati ed il tipo di "lavoro" che essi implicano;

- 3) un *metodo condiviso* circa la gestione delle rubriche;
- 4) una *comunità professionale* che sceglie questo metodo ed opera in coerenza ad esso in modo da generare apprendimento dalle proprie esperienze.

Uno dei punti decisivi dell'approccio per competenze è costituito dalla valutazione; questa indica la relazione che intercorre tra il cuore del processo di apprendimento e quindi di valutazione, ovvero la competenza, le capacità della persona ovvero le sue potenzialità, ed infine le risorse mobilitate dalla persona (conoscenze ed abilità). È necessario che tutto ciò divenga leggibile entro un'esperienza formativa concreta che è rappresentata dalla situazione di "soluzione del problema" di cui l'allievo è protagonista. Tale approccio ci consente inoltre, in forza di tale strutturazione, di considerare egualmente fenomeni formativi diversi, formali, informali e non formali, in modo da ricostruire le acquisizioni significative della persona indistintamente dal modo e dal luogo in cui sono avvenute. Ciò vale in ogni momento del processo formativo, con particolare riferimento alla fase di ingresso.

L'allievo è chiamato a illustrare e nel contempo diagnosticare il proprio percorso di studi scegliendo i prodotti di cui va più orgoglioso ed elaborando una scheda (presentazione) in cui espone il risultato ed il percorso seguito, esprime una valutazione ed indica i punti di forza e quelli di miglioramento. L'autovalutazione rappresenta un elemento importante della valutazione effettuata dai docenti.

L'*équipe* dei formatori esprime la valutazione circa: *a) la competenza*, ovvero la padronanza dimostrata dall'allievo nel risolvere un insieme di problemi posti e di utilizzare ed incrementare le proprie risorse in ordine all'assolvimento dei compiti indicati. Sono individuate tramite la rubrica: esiste se sono soddisfatti tutti gli indicatori previsti, almeno a livello di soglia; *b) le singole abilità e conoscenze* il cui apprendimento è richiesto per la corretta soluzione del compito in riferimento alle diverse aree formative. Queste ultime sono individuate mediante: compiti reali (nei quali sono "mobilitate"), test (individuate tra alternative), esercizi (applicate), compiti ed interrogazioni (argomentate in modo pertinente).

La certificazione ed il riconoscimento dei crediti rappresenta un'azione tesa a descrivere in modo sistematico le acquisizioni della persona e a registrarle in modo condiviso tra i diversi attori del sistema educativo. Ciò evidenziando le esperienze formative (formali, non formali ed informali).

L'azione di certificazione non può essere concepita come una mera compilazione, ma rappresenta un'azione complessa, tesa a soddisfare i seguenti criteri: la *comprensibilità* del linguaggio, che deve riferirsi – in forma narrativa e non quindi con linguaggi stereotipati – a locuzioni e sintagmi che consentano ai diversi attori di visualizzare le competenze; l'*attribuibilità* delle competenze al soggetto con specificazione delle evidenze che consentano di contestualizzare la competenza entro processi reali in cui egli è coinvolto insieme ad altri attori; la *validità* dei metodi adottati nella valutazione e validazione delle competenze stesse, con specificazione del loro livello di padronanza.

4. MIRARE AD UNA FORMAZIONE DEL CITTADINO NELLA SOCIETÀ COGNITIVA

Ciò che è stato detto a proposito delle competenze rende chiaro che l'opera di formazione del cittadino nella società cognitiva, così come indicata dall'Unione europea, non può risolversi entro una struttura rigida disciplinare che miri a programmi comuni e quindi ad un biennio unico. Il pericolo di ridurre le competenze ad una somma di contenuti disciplinari è strettamente correlato ad una visione rigida dell'organizzazione del percorso formativo, centrato più sulle esigenze degli operatori che sulle effettive necessità formative dei destinatari.

Non si tratta di costruire una sorta di "solido didattico" che preveda un'area di discipline comuni distinte da una successiva area di discipline di indirizzo, ma di assicurare l'unitarietà dei riferimenti tramite il metodo della "equivalenza formativa" dei percorsi del ciclo secondario, sotto forma di competenze comuni da garantire in uscita di ogni biennio degli stessi.

Occorre ricordare che i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale già dal 2004 hanno incluso questa impostazione, definita dagli standard delle competenze di base.

Inoltre, va tenuta in debita considerazione la proposta elaborata dalla Unione europea circa le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", ovvero: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica; 7) imprenditorialità; 8) espressione culturale.

Tali competenze sono definite alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, quindi si allontanano dai meri contenuti disciplinari. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. A conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovrebbero aver sviluppato le competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e dette competenze dovrebbero essere sviluppate ulteriormente, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente.

A riprova che non si tratta di modelli disciplinari, si ricorda che molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali in un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del saper parlare, leggere, scrivere e far di conto e nell'uso delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) è una pietra angolare per l'apprendimento e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento.

Molte delle tematiche che vengono evocate ripetutamente nel Quadro indicano per l'Italia uno sforzo necessario al fine di passare da una prospettiva tradizionale dei saperi disciplinari ad una che colloca il contributo delle discipline entro un quadro di mete che possiamo definire "antropologiche" e che necessitano di un impegno unitario dell'*équipe* dei docenti e di una me-

metodologia formativa appropriata. Si tratta del pensiero critico, della creatività, dello spirito di iniziativa, della capacità di risolvere i problemi, della valutazione del rischio, della assunzione di decisioni e della capacità di gestire in modo costruttivo i sentimenti.

Sono tutti fattori della personalità che richiedono una modalità formativa innovativa, centrata sui compiti di realtà presi dal contesto concreto, e su una gestione del processo formativo secondo un approccio efficace e centrato sulla persona del destinatario.

In ciò si comprende come l'obbligo di istruzione non debba risolversi in una meccanica dei percorsi che procede per blocchi unici ed impersonali, ma rappresenti un altro stimolo per perseguire un rinnovamento del sistema educativo centrando l'attenzione sulla effettiva dotazione di ogni persona di vere e proprie padronanze nell'affrontare compiti che si presentano nella vita reale. Significa lavorare per competenze privilegiando l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attiva che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da apprendere.

La proposta uscita dalla Commissione costituita in tema di obbligo di istruzione ha optato per una serie di competenze trasversali che, rispetto a quella proposta dall'Unione europea circa le "Competenze chiave per l'apprendimento permanente", indicano più direttamente aspetti legati all'identità personale, ed alla responsabilità sociale, la cui acquisizione necessita tuttavia del possesso delle conoscenze e delle capacità linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, digitali, sociali e civiche richiamate dalla Raccomandazione europea. Si tratta delle competenze seguenti: 1) Imparare ad imparare; 2) Formulare progetti; 3) Comunicare; 4) Collaborare e partecipare; 5) Risolvere problemi; 6) Individuare collegamenti e relazioni; 7) Acquisire ed interpretare l'informazione.

Tutto ciò richiede l'adozione di un metodo formativo efficace e coerente con gli obiettivi che si intendono perseguire.

5. ADOTTARE UNA METODOLOGIA EFFICACE

Da più parti, per far fronte alle sfide dell'educazione, si sollecita una metodologia che consenta di cogliere la persona nelle sue potenzialità buone, entro una relazione che sia un incontro e generi fiducia e passione per il sapere. Ciò richiede una vera comunità educativa che esprima un clima di fiducia, amorevolezza ed uno stimolo per un lavoro serio e *regolato* (che proceda sulla base di precise regole) che coinvolge tutti i soggetti dell'educazione: giovani, famiglia, educatori, realtà sociale. Questo al fine di mirare alla massima valorizzazione del potenziale (talenti) delle persone in modo che diventi competenza, così che tutti acquisiscano il "sapere della cittadinanza" nel quadro di riferimento del progetto personale di ciascuno.

Non si tratta di "promuovere tutti", ma di favorire il successo di ciascuno che può prevedere anche percorsi non lineari, lungo tutto il corso

della vita, valorizzando i diversi apprendimenti comunque acquisiti (in modo formale, non formale, informale).

Il successo formativo rappresenta la possibilità di dare pieno corso al progetto di vita della persona in apprendimento; esso comprende tutte le sue componenti (cognitive, emotive, operative, morali, spirituali, estetiche...), ma in una prospettiva unitaria o integrale. Il successo prevede una presa in carico, la lettura/consapevolezza dei talenti, la conoscenza della realtà, l'individuazione di una meta desiderabile e di un itinerario come guida da seguire.

Ciò richiede di superare il carattere disciplinaristico e astratto ancora dominante nella nostra scuola. Infatti, le prassi pedagogiche dominanti 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 molti contesti non sembra avvenuto il passaggio dal "programma" al "curricolo" e dall'enfasi sull'insegnamento a quella sull'apprendimento.

Tale impostazione entra in collisione con i caratteri della attuale cultura giovanile. Al contrario dello stereotipo comune, non è vero che i giovani disdegnino la cultura; l'attuale generazione giovanile presenta infatti una buona predisposizione culturale, che manifesta con tre caratteristiche distintive: *sensatezza*, ovvero riferimento di ciò che viene proposto ad un motivo buono che ci riguarda e ci coinvolge, *utilità*, ovvero il valore reale delle acquisizioni cui si tende, *passione*, ovvero un coinvolgimento personale "forte" nel rapporto con il sapere.

Esiste infatti una emergenza morale rispetto ai giovani che contraddice l'impostazione "istruttiva" e neutrale della scuola; tale emergenza richiede peraltro di passare da una morale prescrittiva e precettiva ad una morale relazionale e comunitaria, entro regole chiare, che consenta un dialogo continuo volto alla ricerca ed elaborazione di un senso compiuto circa i contenuti e le esperienze educative. Ciò può condurre a perseguire quelle competenze personali e sociali che da più parti vengono indicate come i requisiti di una persona consapevole ed attiva entro la società complessa: a) fiducia nella propria realtà personale; b) capacità di cogliere, nell'ambito in cui si opera, significati buoni per sé e per la collettività; c) disposizione a mettersi in gioco ovvero a porre in atto una responsabilità consapevole; d) dimensione dell'impegno che significa modestia (moderazione nel considerare se stessi), lealtà (fedeltà e senso dell'onore), forza d'animo e coraggio a fronte di ostacoli e distrazioni; e) tutto ciò si esprime nell'assunzione di una disciplina che comporta anche la pazienza resa convincente dal sentimento di fraternità.

L'educazione morale dei giovani necessita di una chiara impostazione educativa dell'istruzione. Ciò comporta una testimonianza ed una capacità di relazione. Sono differenti i modi – casuali o intenzionali, destrutturati o strutturati... – in cui si realizza la relazione educativa. Questa presenta sempre alcuni caratteri peculiari: mette in moto un incontro significativo

che coinvolge i due soggetti, educatore ed educando; pone la possibilità di un legame che sollecita la persona a rendersi pienamente presente in ciò che si sta facendo, pone la possibilità di un'esperienza umana piena – e spesso sorprendente – che svela la persona a se stessa, la pone di fronte alla realtà come occasione di bene, la stimola ad un impegno.

Una metodologia formativa adeguata alle nuove generazioni richiede una *cura della vicenda personale*. Non esiste un modo unico per entrare in relazione, stare nel gruppo, risolvere problemi, apprendere. Ognuno mette in gioco stili personali distintivi che esprimono la sua identità. Occorre pertanto riferire il percorso educativo alla specifica realtà del destinatario. Personalizzare significa delineare differenti percorsi di crescita, in base alle caratteristiche personali degli allievi: tratti della personalità, stili di apprendimento, metodi di assunzione e di soluzione dei compiti.

La personalizzazione non avviene esclusivamente in un gruppo unico, dove tutti fanno tutto, ma prevede flessibilità nell'aggregazione di gruppi di destinatari: gruppi plenari (per alcuni scopi), gruppi di livello (per altri scopi), gruppi d'interesse, laboratori, progetti, ecc.

Il gruppo unico plenario rappresenta più un'esperienza di socializzazione che di apprendimento o di lavoro, mentre solo quando si costituiscono gruppi di "scopo" i destinatari sono meglio sollecitati in senso educativo.

L'attenzione ai fattori morali (ovvero il riferimento al bene) si accompagna alla necessità di rendere concreto e di "mettere in moto" l'apprendimento ed il suo campo d'azione, così che il discente sia posto nella condizione di fare un'esperienza culturale che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità buone. In tal modo il sapere si mostra come un oggetto sensibile, ad un tempo simbolico, affettivo, pratico ed esplicativo. In questo contesto, il docente diventa "mediatore" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi e per vivere bene.

Si tratta di superare il *sapere inerte* e perseguire un *sapere vitale* (per la vita), che sappia mobilitare le seguenti valenze:

- *epistemologica*: consente di giungere ad una conoscenza valida tramite la coscienza delle regole che presiedono alle sue operazioni,
- *antropologica*: suscita le potenzialità umane buone, stimola il desiderio di apprendere che è insito nella natura umana ("fatti non foste...") entro un preciso contesto morale (orientamento al bene),
- *pratica*: stimola la concretezza, la responsabilità e l'impegno nell'ambito di vita in cui si è posti in vista di un futuro auspicato (e sempre riprogettato).

È questa una metodologia attiva che riflette la forma educativa del laboratorio, quella in cui si pone in atto uno sforzo razionale e strutturato volto a portare a termine compiti sensati, utili, condivisi. Mentre la forma dello *studente* appare ambigua e quella del *compagno* superficiale, la forma educativa del laboratorio consente di mettere in gioco la persona, la colloca

entro un gruppo attivo e cooperativo, prevede impegno personale, dedizione, ingegno, resistenza, ma anche soddisfazione, competenza, consapevolezza di sé, desiderio di crescita continua.

Il processo di apprendimento è personale e giunge ad una vera competenza se la persona viene “sfidata” da compiti-problema da portare a termine, risolvendo i quali essa pone in gioco le proprie risorse. Di fronte a dei compiti reali, ad una situazione indeterminata, noi rispondiamo formulando dei corsi di azione ipotetici, prevedendo le conseguenze di ciascuno di essi, agendo in base all’ipotesi più plausibile e testandone la validità sui risultati della nostra azione.

In definitiva, la metodologia adeguata alle caratteristiche delle attuali generazioni si colloca entro una cultura educativa, che indica il carattere, percepibile in ogni momento ed in ogni forma come “sentimento” o “tensione comune” (*ethos*), di una comunità che pone al centro della sua azione il bene dei destinatari, ovvero la loro crescita come persone, cittadini e lavoratori tramite la valorizzazione dei talenti di cui sono portatori, nello stile che essi stessi scoprono come consono alla propria personalità.

La missione della scuola non è (solo) trasmettere nozioni, bensì *coltivare i talenti* mettendoli in gioco di fronte alla cultura reale. L’educatore diretto e quello implicito (organizzazione) sono responsabili di ogni persona che viene loro affidata e rispondono della sua capacità di cogliere e fruttificare i propri talenti.

Per questo in ogni attività occorre puntare in alto. Inoltre, vanno ricercati modi ulteriori per valorizzare i talenti dei ragazzi sapendo suggerire loro proposte, coinvolgendo la famiglia e gli altri educatori, sostenendo l’iniziativa personale, accompagnando in modo attento la persona nel suo impegno e rendendosi attenti al percorso di crescita.

6. COINVOLGERE LA SOCIETÀ NEL COMPITO EDUCATIVO

L’educazione è sempre meno un’esecuzione di programmi entro un contesto separato dalla realtà, e sempre più un compito condiviso tra attori diversi, collocati nel territorio, in grado di esprimere un *ethos* comune, di indicare mete condivise, di far convergere risorse ed opportunità su percorsi che mirano alla valorizzazione delle persone in quanto valore essenziale della realtà sociale.

Ciò avvalora il compito delle istituzioni scolastiche e formative, mentre una loro autoreferenzialità conduce ad una perdita di prestigio ed alla disistima sociale.

Anche nel contesto educativo e formativo si delinea sempre di più una modalità d’azione cooperativa tra soggetti di varia natura: erogativi, istituzionali, tecnici, economici, sociali... Ciò al fine di disegnare un sistema di offerta che consenta effettivamente a tutti di trovare entro una varietà di risposte di pari dignità quelle più conformi alle proprie esigenze. Per questo motivo, così come è accaduto per altri comparti di servizi, anche le istitu-

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

L'offerta formativa va posta in stretta (anche se non esclusiva) relazione con il territorio, così da valorizzare le sue potenzialità culturali, sociali ed economiche. In particolare il sistema di istruzione e formazione professionale necessita di un approccio polivalente e nel contempo aperto alle caratteristiche ed alle opportunità del contesto. Questo conduce ad una strategia formativa basata sul compito reale e l'alternanza, e richiede il pieno coinvolgimento degli attori culturali, istituzionali, economici e professionali entro un impegno educativo di natura cooperativa. Inoltre, ciò rende necessaria la *governance* territoriale dei sistemi in grado di riconoscere la pluralità dei soggetti che operano nel campo formativo e di affermare nel contempo la responsabilità degli enti locali nella delineazione di un'offerta formativa autentica e 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.

Ciò consente di adottare effettivamente un approccio metodologico coerente con le moderne visioni pedagogiche, e quindi basato sui seguenti caratteri: a) enfasi sulla costruzione della conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione; b) consapevolezza della naturale complessità del mondo reale evitando così eccessive semplificazioni; c) progressione sulla base di compiti autentici e contestualizzati, non astratti; d) offerta di ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale, basati sui casi; e) offerta di rappresentazioni multiple della realtà; f) alimentazione di pratiche riflessive; g) lavoro dello studente finalizzato alla costruzione di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto; h) stimolo della costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Ciò vale in particolare nella istruzione e formazione professionale. Si tratta dell'insieme di offerte formative che sviluppano percorsi a carattere educativo, culturale e professionale con mete condivise (e di pari dignità) rispetto ai licei, sulla base di un proprio *approccio peculiare* che si caratterizza per l'integrazione dei saperi e la valenza di "lavoro" educativo (autonomia, responsabilità, didattica attiva, valorizzazione dell'esperienza, collegialità).

Il lavoro è concepito come esperienza profondamente umanizzante e quindi *occasione* per l'educazione integrale della persona umana, proprio perché il produrre bene, al meglio, qualsiasi cosa, presuppone una persona che agisce e pensa coinvolgendo sempre tutta se stessa, l'intero della propria umanità.

I soggetti della vita sociale e del lavoro e intesa nel suo insieme sono pertanto chiamati a esprimere la loro vocazione educativa, specie in riferi-

mento ai giovani, ovvero coloro su cui si fonda il futuro della società stessa. Con ciò si intende affermare che ogni soggetto sociale non esaurisce la sua identità nella funzione che svolge, ma richiede un'assunzione di responsabilità politica ed educativa. La valenza *politica* comporta interrogarsi sul contributo del proprio compito per il bene di tutta la collettività; la valenza *educativa* richiede di mettere a frutto ciò che si fa in vista della crescita delle persone ed in particolare dei giovani, perché possano assumere il proprio compito nella vicenda generazionale potendo riconoscere e valorizzare appieno le proprie capacità ed i propri talenti.

7. PER UN MIGLIORAMENTO DEI PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le direzioni per la qualificazione del sistema educativo sopraspecificate (dotarsi di un sistema solido e continuativo di istruzione e formazione professionale; lavorare per competenze e conoscenze; mirare ad una formazione del cittadino nella società cognitiva; adottare una metodologia efficace; coinvolgere la società nel compito educativo) sono già una pratica reale adottata dai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Tali percorsi hanno dimostrato la loro rilevanza in quanto “cantiere” che ha consentito di mettere a frutto il meglio della tradizione della formazione professionale entro un progetto fortemente innovativo e organico, in risposta alle sfide del sistema educativo più vasto.

Essi hanno infatti dimostrato di poter fornire una risposta valida nelle seguenti direzioni: a) favorire l'accesso alla cultura ed il successo formativo di tutti gli adolescenti ed i giovani, con particolare attenzione a coloro che sono più in difficoltà; b) delineare un modello formativo di istruzione e formazione professionale, di pari dignità rispetto a quello liceale, fondato sulla cultura del lavoro e sulla didattica attiva, interdisciplinare e per compiti reali; c) creare un'intesa metodologica ed organizzativa tra organismi formativi; d) dare vita a prassi in grado di creare sistema (orientamento, gestione crediti, certificazione...).

Questa proposta non può però essere ridotta ad una valenza accessoria nei confronti della scuola: la demotivazione, la sregolatezza, l'insuccesso e la dispersione scolastica sono segnali di un malessere che va affrontato non in forma di “medicazione”, ma di vera e propria prevenzione, agendo sui fattori che generano tale malessere e che impediscono sia l'attivazione delle energie buone dei giovani sia di quelle dei docenti e di tutto il personale scolastico e formativo.

Per questo motivo, occorre evitare di scolasticizzare l'istruzione e formazione professionale, poiché in tal modo finirebbe per essere normalizzata, e perderebbe il suo valore sociale in risposta alle domande formative dei giovani e della società intera e nel contempo il suo valore emblematico che ne fa un punto di riferimento significativo anche per il rinnovamento dell'in-

tero sistema educativo con particolare riferimento all'istruzione tecnica e professionale.

Occorre inserire l'istruzione e formazione professionale in modo stabile e generalizzato entro un sistema educativo robusto e pluralistico, e in grado di creare quelle differenze che, in uno stile cooperativo, generano apprendimenti diffusi e risposte creative ed inedite alle sfide con cui ci si confronta.

Il modello che si intende proporre è caratterizzato da una configurazione dell'offerta formativa centrata su una pluralità di percorsi, da organizzare entro reti di organismi (scuole, enti accreditati) riferite a specifiche aree professionali, che consentano di garantire completezza di opportunità e nel contempo verticalità dei cammini, e precisamente:

- 1) *Percorsi quadriennali organici* finalizzati all'acquisizione di un *diploma di tecnico professionale*, al terzo anno dei quali sia possibile ottenere una *qualifica professionale* che consenta anche l'inserimento nel mondo del lavoro.
- 2) *Percorsi di formazione superiore e post-diploma*, che prevedono il rilascio di un *diploma tecnico superiore*, con una durata variabile da uno a tre anni a seconda dei settori e delle figure, rivolti sia a giovani sia ad adulti diplomati.
- 3) *Attività formative* che consentano a coloro che intraprendono i percorsi tri-quadriennali di realizzare passaggi con adeguati moduli formativi di riallineamento (Larsa) al fine di acquisire il diploma di Stato per l'accesso all'università.
- 4) *Percorsi di apprendistato* a partire dai 16 anni di età per acquisire la qualifica (che consente l'assolvimento del diritto-dovere), per acquisire i diplomi e per la professionalizzazione).
- 5) *Percorsi di specializzazione* che prevedono azioni formative medio-brevi a seguito delle tre uscite con titolo di studio (qualifica, diploma tecnico, diploma tecnico superiore).
- 6) *Percorsi di formazione permanente* per adulti finalizzati all'acquisizione dei titoli di istruzione e formazione professionale previsti.

All'interno dell'offerta formativa che ogni organismo può fornire, si prevedono anche due modalità formative: 1) le *attività di alternanza formazione/lavoro* che consentono ai singoli allievi iscritti in uno dei percorsi previsti di svolgere il proprio cammino attraverso esperienze concrete nelle organizzazioni di lavoro; 2) le *attività destrutturate* che consentono a soggetti posti in particolari condizioni di difficoltà di poter procedere per passi successivi verso l'acquisizione di una qualifica professionale o perlomeno di parti di essa spendibili nel mondo del lavoro.

Tre sono le attività su cui il sistema italiano deve necessariamente concentrarsi nel perseguire gli obiettivi europei: 1) diffusione dei percorsi di istruzione e formazione professionale in tutte le realtà regionali; 2) creazione di diplomi professionali quadriennali che corrispondano effettivamente alle necessità di tecnici "polivalenti" collocabili nelle varie aree professionali; 3) superamento della proposta degli IFTS al fine di realizzare un

sistema di offerta formativa di formazione superiore e di alta formazione non universitaria che miri a figure di tecnici e quadri con caratteri specifici coerenti con le esigenze del sistema produttivo.

Per migliorare ulteriormente la qualità dei percorsi di istruzione e formazione professionale, si propongono infine queste azioni:

- 1) *Sostenere l'integrazione di sistema.* Occorre che si superi un approccio frettoloso alla collaborazione ed all'integrazione tra scuola e formazione, per definire le condizioni di un progetto di scambio e di contaminazione tra i due ambiti che favorisca realmente processi di apprendimento reciproco e sia sostenuto da un disegno progettuale più sistematico e da una più adeguata disponibilità di risorse. I percorsi sperimentali sono un cantiere di riforma reale; essi vanno ampliati senza confusioni e soprattutto senza negare la pari dignità della formazione professionale, quando le viene imposto di non svolgere un progetto completo ed organico, ma di agire in un regime di gestione obbligata dei percorsi.
- 2) *Apportare miglioramenti metodologici.* Questi riguardano:
 - a) *L'interdisciplinarietà:* area culturale ed area professionale risultano talvolta ancora separate nonostante l'impegno su unità di apprendimento condivise
 - b) *La valutazione:* maggiore omogeneità fra attività centrate sul compito, quelle centrate su conoscenze ed abilità, quelle centrate sulle capacità personali
 - c) *La prosecuzione formativa successiva,* visto che i corsi triennali non presentano sbocchi diretti al diploma ed ulteriori che evitino la sofferenza dei "passaggi obbligati" e consentano ai giovani di ritrovare gli stessi stili e metodologie formative
 - d) Il nodo della *collaborazione tra scuola e formazione professionale* entro un quadro più organico e strutturato: occorre investire in processi autenticamente innovativi, evitando semplicismi e scorciatoie.
- 3) *Elaborare indicazioni per lo sviluppo:* la sperimentazione, per la sua natura e per la complessità delle prospettive di fondo, rappresenta un vero e proprio laboratorio riformatore, di natura progettuale reale, in grado di confermare alcune ipotesi circa la soluzione di problemi rilevanti che affliggono il nostro sistema formativo e gli impediscono di ottenere quei risultati che tutti si attendono da esso. A partire dalle conferme emergenti dai monitoraggi, risulta ora possibile evidenziare in che modo l'esperienza sperimentale possa dare risposte convincenti ad una serie di questioni condivisibili che riguardano il disegno del nuovo sistema educativo.
- 4) *Perseguire un cammino mirato a mete definite.* Sono i punti su cui agire per un ampliamento dei benefici del movimento della sperimentazione:
 - a) Contrastare la dispersione valorizzando percorsi educativi e culturali in ambito professionale;
 - b) Aumentare il successo formativo per tutti, nessuno escluso, tramite la personalizzazione dei percorsi formativi

anche in chiave destrutturata; c) Favorire scelte consapevoli disegnando un'offerta su grandi aree formative omogenee con percorsi il più possibile polivalenti; d) Garantire l'unitarietà del sistema educativo di istruzione e formazione; e) Qualificare la cultura professionale dei docenti entro un *ethos* formativo adeguato; f) Qualificare le istituzioni scolastiche e formative; g) Consentire la *governance* del sistema.

Riferimenti bibliografici

- AGOSTI A. (a cura di), *La formazione, Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- AMBROSINI M. (a cura di), *Un futuro da formare*, La Scuola, Brescia, 2000.
- ARGYRIS C. - SCHON D., *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- AUBRET J. - AUBRET F. - DAMIANI C., *Les bilans personnels et professionnels*, Editions Eap-Inetop, Paris, 1990.
- BECCIU M. - COLASANTI A., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma, 2003.
- BERTAGNA G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- CASTELLI C. (a cura di), *Orientamento in età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, in "Nuova Secondaria" 7 (2002) 13-18.
- FRACCAROLI F. - VERGANI A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma, 2004.
- FREIDSON E., *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari, 2002.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La dispersione scolastica*, Roma, paper, dicembre, 2006.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, in "Rassegna CNOS" 2 (2001) 29-46.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, in "Rassegna CNOS" 1 (2003) 24-38.
- PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PUGLIESE S., *Valutazione e sviluppo delle competenze*, IPSOA, Milano, 2004.
- RANIERI A. (a cura di), *Il sapere e il lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- REYNERI E., *Sociologia del mercato del lavoro*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo*, Angeli, Milano, 2006.
- SEN A., *Etica ed economia*, Laterza, Bari, 2002.
- SPENCER L.M. - SPENCER S.M., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- TROMBETTA C. - ROSIELLO L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento, 2001.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

Successo formativo e abbandono scolastico. Indicatori, livelli europei di riferimento, e strategie di intervento

MAURIZIO GENTILE¹

Parole chiave:
Successo scolastico;
Abbandono;
OCSE;
Competenze

Nel 2000 il Consiglio Europeo di Lisbona, in risposta ai cambiamenti e alle sfide globali, ha fissato il seguente obiettivo strategico: l'Europa deve diventare entro il 2010 *"l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"*². Alla luce di una lenta crescita economica, di un progressivo invecchiamento della popolazione e dell'emersione sui mercati internazionali di nuovi competitori globali (Cina e India), l'obiettivo fissato a Lisbona è quanto mai urgente (DG Commission and Culture, 2006). Il mancato raggiungimento che cosa produrrà? La risposta si trova nella comunicazione 549 della Commissione Europea (2005, 3ss.):

L'Europa si trova oggi ad affrontare enormi sfide socioeconomiche e demografiche, associate all'invecchiamento della popolazione, all'alto numero di adulti con scarse qualifiche, all'alto tasso di disoccupazione, ecc. Al contempo vi è una necessità crescente di migliorare il livello delle competenze e delle qualifiche sul mercato del lavoro. È necessario rispondere a queste sfide per migliorare la sostenibilità a lungo termine dei sistemi sociali europei. L'istruzione e la formazione sono parte della soluzione a questi problemi.

¹ Docente di Psicologia dell'Istruzione presso la SISF di Venezia-Mestre e Assegnista di ricerca presso l'Università di Udine, Facoltà di Scienze della Formazione.

² Conclusioni della Presidenza, paragrafo 37.

I sistemi scolastici europei sono, dunque, al centro della crescita sociale ed economica, tuttavia, se non saranno “*dedicati molti più sforzi a temi quali la dispersione scolastica, il completamento dell’insegnamento secondario superiore e le competenze chiave, una quota maggioritaria della prossima generazione dovrà affrontare l’emarginazione sociale, e il conto verrà pagato dagli interessati stessi, dall’economia europea e da tutta la società*”. I giovani che in Europa lasciano la scuola senza ottenere qualifiche e diplomi di scuola secondaria di secondo grado (da qui in poi SS2G), o che non partecipano a nessun percorso formativo, hanno meno probabilità di vivere un processo di apprendimento permanente lungo l’arco di tutta la vita, presentando rischi nello sviluppo personale e un aumento del tasso di povertà ed esclusione sociale (DG Education and Culture, 2006).

Investire nell’istruzione e nella formazione costa, ma gli impatti positivi, nel medio e lungo periodo, in termini individuali, economici e sociali compensano le spese sostenute. I provvedimenti legislativi e i piani di attuazione delle politiche formative dovrebbero, pertanto, cercare sinergie e prospettive unitarie su un piano politico, economico e sociale. Tutti fattori che si rafforzano a vicenda (Commissione Europea, 2005).

La scuola italiana è lontana dagli obiettivi europei. Per raggiungere i livelli di riferimento prefissati c’è ancora tanto da fare. In riferimento a ciò l’articolo ha lo scopo di rendere evidente la situazione italiana in rapporto all’Unione Europea (UE) e all’area OCSE.

Nella prima parte del lavoro, saranno discussi i dati relativi a tre ambiti attinenti al tema del successo formativo e dell’abbandono scolastico:

- 1) le prestazioni degli studenti europei e italiani nelle competenze funzionali di base misurate secondo l’approccio *PISA (Program for International Student Achievement)*³;
- 2) le quote di abbandono prematuro del sistema di istruzione e formazione degli studenti europei e italiani rilevate (per ragioni di rappresentatività statistica) nei giovani dai 18 ai 24 anni;
- 3) il numero di giovani che hanno raggiunto un livello medio di scolarizzazione identificato con l’indice internazionale *ISCED 3*⁴ e corrispondente a livello nazionale con il diploma di maturità.

Nella seconda parte, saranno presentate sette strategie di contrasto, intervento e prevenzione dell’abbandono scolastico e formativo. Considerati

³ Programma per la valutazione internazionale dell’allievo.

⁴ *L’ISCED (International Standard Classification of Education)* è un sistema di classificazione internazionale dei titoli di studio e dei livelli di scolarizzazione. Sono previsti sei livelli organizzati in tre gruppi principali. *Bassa scolarizzazione*, che corrisponde al livello di scuola dell’infanzia (ISCED 0), primaria (ISCED 1) e secondaria di primo grado (ISCED 2). *Media scolarizzazione*, che corrisponde al diploma di maturità (ISCED 3), e ai percorsi di perfezionamento o qualifiche post-diploma, come ad esempio gli IFTS (ISCED 4). *Alta scolarizzazione*, che corrisponde alla formazione universitaria (ISCED 5) e oltre (master, corsi di perfezionamento, dottorati di ricerca, ecc. - ISCED 6). Per maggiori informazioni, si consulti il sito dell’UNESCO: <http://www.uis.unesco.org>.

insieme tali iniziative sono basate su diversi sistemi di supporto offerti agli alunni a rischio di dispersione scolastica. Se questi si rivelano insufficienti, si ricorre a forme di sostegno personalizzato, che implicano lo sviluppo di un percorso finalizzato al conseguimento di un titolo di studio. Sono previsti anche processi per registrare e monitorare l'andamento degli abbandoni scolastici. Tali procedure permettono alle scuole e alle amministrazioni locali di applicare misure destinate a coloro che hanno abbandonato la scuola senza avere conseguito alcun titolo di studio.

1. INDICATORI E LIVELLI DI RIFERIMENTO

Qui di seguito, si presenta un riepilogo dei progressi compiuti e dei problemi ancora presenti che ostacolano la modernizzazione dei sistemi europei d'istruzione e formazione. Il lavoro si basa su tre fonti: l'ultima relazione della Commissione Europea sullo stato d'avanzamento del programma comunitario "Istruzione e formazione 2010" (DG Education and Culture, 2006); l'indagine internazionale PISA-OCSE sulle competenze funzionali di base, relativa agli anni 2000 e 2003; i sondaggi EUROSTAT sulla Forza Lavoro, relativi alle seguenti annualità: 2000, 2004, 2005. I dati relativi a ciascuna area possono restituire un quadro di sintesi circa l'efficacia pedagogica della scuola europea.

L'analisi evidenzia come nell'UE circa il 16% dei giovani abbandona prematuramente la scuola. Si tratta solo di un minimo progresso verso il livello di riferimento prefissato del 10%, che deve essere raggiunto entro il 2010. Il numero ancora elevato di giovani che lasciano la scuola senza un livello adeguato di qualifiche e competenze non è un segnale incoraggiante. Le scuole del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado) non sempre forniscono le basi necessarie per l'apprendimento permanente. Secondo, quasi il 20% dei 15enni continua ad avere serie difficoltà di lettura, senza alcun miglioramento significativo dal 2000 ad oggi rispetto all'obiettivo prefissato dall'UE, consistente nel ridurre tale proporzione del 20%. Terzo, il 77% dei giovani dai 18 ai 24 anni, completa l'insegnamento secondario superiore. Si è lontani dal livello di riferimento UE dell'85%, malgrado i buoni progressi in alcuni Paesi (Commissione Europea, 2005).

1.1. Competenze funzionali di base

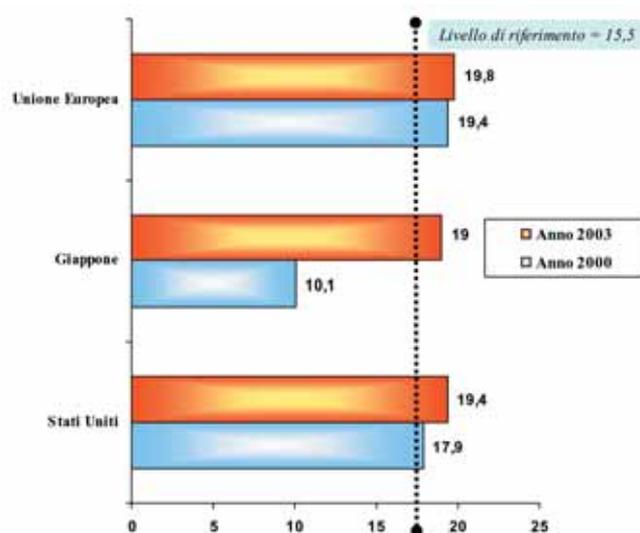
Come è noto ai più, *PISA* è un'indagine internazionale – a cadenza triennale – sulle conoscenze e le abilità degli studenti dei principali Paesi industrializzati. Nell'edizione del 2003, l'indagine è stata focalizzata su quattro domini di competenza funzionale: lettura, matematica, scienza e soluzione dei problemi (Siniscalco, 2005). *PISA* si focalizza, da un lato, su una fascia d'età – gli studenti quindicenni – che identifica la conclusione della scuola di base nella totalità dei Paesi coinvolti e quindi ritenuta cruciale per accertare la produttività complessiva dei diversi sistemi scolastici. E dall'altro,

prende in considerazione non i contenuti dei programmi scolastici nazionali, bensì un insieme di competenze ritenute importanti per la formazione di base, per la vita adulta e per un inserimento attivo nella società contemporanea (Castoldi, 2005).

1.1.1. Competenza di lettura

Non c'è stato nessun miglioramento nel periodo 2000-2003 in termini di riduzione della percentuale di studenti europei con scarso rendimento nella competenza di lettura. L'obiettivo comunitario⁵ è il seguente: *la percentuale di studenti quindicenni con basso rendimento⁶ nella competenza di lettura dovrebbe decrescere di almeno il 20% comparato con l'anno 2000.*

Figura 1 - Percentuale di studenti con prestazioni di lettura e comprensione del testo pari a Livello 1 o inferiore della scala PISA (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)



⁵ Livello di riferimento, o *benchmark*.

⁶ I risultati di PISA, sono riportati con scale su media pari a 500 e deviazione standard pari a 100, secondo una convenzione ricorrente nella valutazione internazionale delle prestazioni intellettive. Tali punteggi corrispondono a diversi livelli di competenza. Ciascun livello è definito sia in termini statistici e sia qualitativi. Questo significa che uno studente che si colloca ad un dato livello abbia almeno il 62% di probabilità di rispondere correttamente ai quesiti di quel livello. Ad esempio il Livello 1 della competenza di lettura corrisponde a tutti i risultati che cadono nell'intervallo numerico 335-407 punti. I quesiti del Livello 1 verificano, ad esempio, la capacità dello studente di "stabilire una semplice connessione tra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana". Per maggiori dettagli si rimanda il lettore al testo della Siniscalco (2005).

Le due percentuali medie di 16 Paesi europei, di cui sono disponibili i dati relativi sia al 2000 e al 2003, sono rispettivamente del 19,4% e del 19,8%. Solo due Stati membri fanno registrare un risultato più vicino rispetto al livello di riferimento. La Lettonia, che passa dal 30,1% del 2000 al 18% del 2003, e la Polonia che passa dal 23,2% del 2000 al 16,8% del 2003.

Nel 2003, la Finlandia aveva la porzione (in percentuale) più bassa di studenti con scarse prestazioni nella competenza di lettura (5,7%), seguita da Irlanda (11%), Olanda (11,5%) e Svezia (13,3%). Il gruppo di Paesi europei con la più alta porzione di studenti collocati nel Livello 1 della scala include: la Grecia (25,2%), la Slovacchia (24,9%), il Lussemburgo (22,7%), la Germania (22,3%), il Portogallo (22%), la Spagna (21,1%). Stati Uniti e Giappone hanno livelli simili alla media europea, sebbene per il Giappone la quota di studenti scarsi è, significativamente, cresciuta rispetto al 2000 (si veda la Figura 1).

Per quanto riguarda l'Italia, la percentuale di coloro che non superano il primo livello è il 23,9%, nel 2003, contro il 18,9 del 2000. C'è stato un evidente peggioramento della prestazione. Il dato disaggregato ci dice che il 14,8% degli studenti si colloca esattamente sul Livello 1 della scala, mentre il 9,1 su prestazioni inferiori al Livello 1.

1.1.2. *Competenze di matematica e scienze*

Comparati con i dati del 2000, i risultati del 2003 degli studenti europei, nel livello di competenza matematica e scientifica sono significativamente migliorati, mentre i risultati di Stati Uniti e Giappone sono rimasti stabili. Ad esempio, per quanto riguarda una delle dimensioni di competenza indagate (cambiamento e relazioni)⁷, i punteggi ottenuti dagli studenti europei sono 478 nel 2000 e 495 nel 2003. Il 2003 segna, dunque, un progresso di risultati dal Livello 2⁸ al Livello 3⁹ della scala. In relazione alla stessa dimensione, gli Stati Uniti fanno registrare sia nel 2000 che nel 2003 il medesimo risultato: 486 punti. Stesso andamento per il Giappone che ha confermato nel 2003 il risultato ottenuto nel 2000: 536 punti.

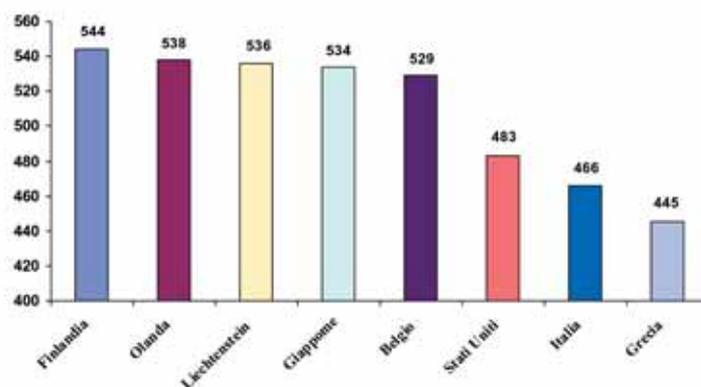
Dai dati aggregati, ovvero dalla valutazione complessiva della competenza matematica, emerge quanto segue (si veda Figura 2). La Finlandia (544 punti) si colloca al vertice sia dei Paesi europei che dei Paesi OCSE, seguita, con una minima differenza di risultati, dall'Olanda (538 punti). Il Belgio produce risultati relativamente buoni (529 punti). Fuori dall'UE, il Liechtenstein (536 punti) è la nazione con una delle migliori prestazioni nell'area geografica di riferimento. I risultati del Giappone (534 punti) sono molto simili ai Paesi europei che hanno le migliori prestazioni, mentre gli Stati Uniti (483 punti) hanno una media inferiore alla UE (497 punti). Il Paese UE con la prestazione più scarsa è la Grecia (445). Gli studenti italiani, infine, hanno una media di 466 punti.

⁷ Il modello di competenza matematica è stato articolato in quattro sotto-dimensioni: spazio e forma, cambiamento e relazioni, quantità e incertezza. Nell'edizione 2003 dell'indagine PISA, i ricercatori hanno focalizzato l'attenzione sulle prime due sotto-dimensioni.

⁸ Da 420,07 a 482,38 punti.

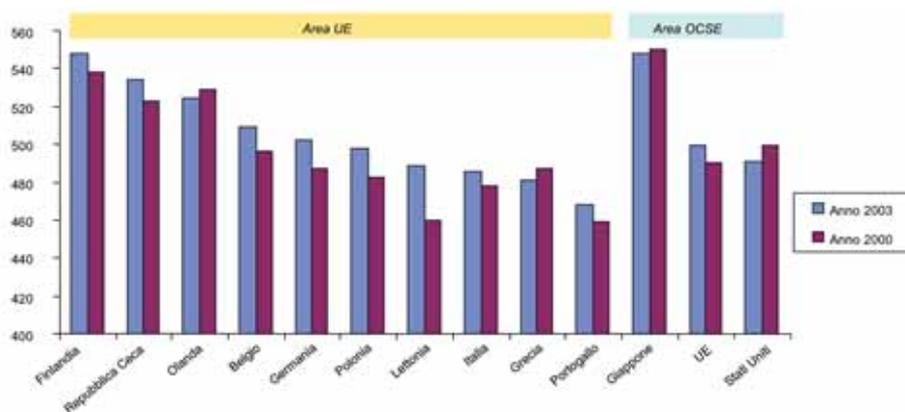
⁹ Da 482,38 a 544,68 punti.

Figura 2 - *Punteggi medi della scala generale di matematica. Risultati in ordine decrescente (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)*



Nella valutazione della competenza scientifica la Finlandia (548) produce i migliori risultati del 2003, seguita dall'Olanda (524) e dalla Repubblica Ceca (534). I tre Paesi europei migliori hanno prestazioni simili (e uguali) a quelle del Giappone (548). Gli studenti portoghesi fanno registrare le peggiori prestazioni tra i Paesi UE (468). Finlandia e Giappone, raggiungono la stessa media di punti sulla scala, mentre gli Stati Uniti (491) hanno una media inferiore alla UE (499).

Figura 3 - *Punteggi medi migliorati nella competenza scientifica in area UE e OCSE. Risultati in ordine decrescente per anno (Elaborazione basata su dati OCSE-PISA 2000-2003)*



La media UE è migliorata rispetto al 2000 (490), con incrementi significativi nell'ordine di 15 punti prodotti dai seguenti Paesi: Lettonia (489) Grecia (481), Polonia (498) e Germania (502). Belgio (509), Repubblica Ceca, Finlandia e Francia hanno significativamente migliorato la loro posizione di 10 punti o più. Il rendimento medio di Stati Uniti (491) e Giappone (548) non è, tuttavia, migliorato. L'Italia (486) migliora di 8 punti rispetto alla prestazione del 2000 (478). Per un quadro di sintesi si veda la Figura 3.

1.2. Abbandono scolastico e formativo

Un indicatore utilizzato per misurare il progresso raggiunto dai Paesi UE in questa area è la *quota di popolazione giovanile tra i 18 e i 24 anni con titoli di studio inferiori al diploma di secondaria e non inclusi in nessun percorso di istruzione e formazione*. A causa della sua rilevanza, questo indicatore è stato scelto dal Consiglio Europeo come un ambito di intervento sul quale focalizzare sforzi e progetti. In riferimento a ciò, è stato definito il seguente livello di riferimento: *entro il 2010, il tasso medio europeo di abbandono scolastico precoce non deve superare il 10%*.

Il *benchmark* ha una diretta rilevanza con la promozione della partecipazione a percorsi scolastici e formativi anche dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico. La convinzione è che un alto grado di istruzione e qualificazione della popolazione giovanile e della forza lavoro sia una condizione favorevole allo sviluppo di un'economia evoluta e competitiva. In base a tale principio si è indicato nel *possesso del titolo di SS2G (ISCED 3) il grado di istruzione minimo da conseguire entro il 2010 in almeno l'85% dei 22enni*.

1.2.1. I dati europei e italiani sull'abbandono

Nel 2005, la percentuale media di popolazione studentesca in situazione di abbandono scolastico e formativo era del 14,9%, 0,7 punti più bassa rispetto al 2004. Dunque il fenomeno si sta riducendo, ma non abbastanza velocemente da permettere il raggiungimento dell'obiettivo fissato. È molto probabile che il livello di riferimento europeo fissato sul 10%, difficilmente potrà essere raggiunto entro il 2010. Il problema è considerato talmente importante, che la Commissione ha rivolto specifiche raccomandazioni ai singoli Paesi nella programmazione delle politiche di riforma dei sistemi di istruzione e formazione.

La Figura 4 mostra l'andamento della UE (a 25) su tre annualità: 2000, 2004 e 2005. Nella Figura 5¹⁰ si mostrano, invece, le quote di abbandono scolastico per Stato europeo. Repubblica Ceca, Danimarca, Lituania, Austria, Polonia, Slovacchia, Finlandia, Svezia e Norvegia hanno i tassi più bassi di abbandono scolastico, al di sotto, cioè, del livello di riferimento fissato per il 2010. Sotto la quota del 17%, la Danimarca, la Lituania e la Nor-

¹⁰ La Figura 5 riporta le abbreviazioni degli Stati europei: CZ (Repubblica Ceca), AT (Austria), Danimarca (DK), Lituania (LT), Polonia (PL), Slovacchia (SK), Finlandia (FI), Svezia (SE), Norvegia (NO), Italia (IT), Malta (MT), Spagna (ES), Portogallo (PT). La sigla "n.d." (nessun dato) segnala la non disponibilità di dati per l'anno di riferimento.

Figura 4 - Comparazione su tre annualità della percentuale media di abbandono scolastico (Elaborazione basata su dati EUROSTAT [indagine sulla Forza Lavoro 2000-2004-2005])

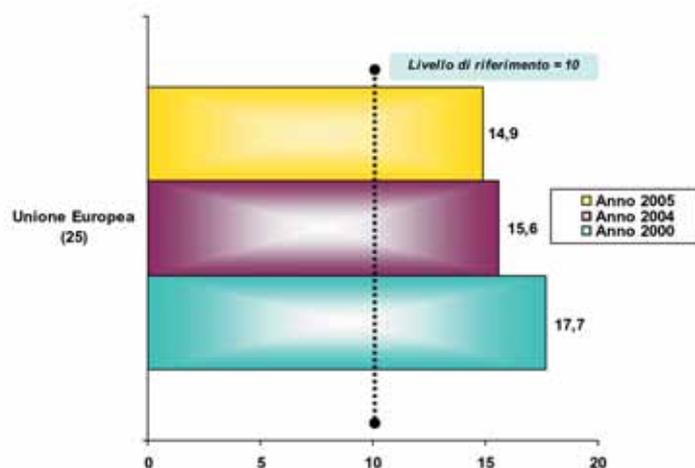
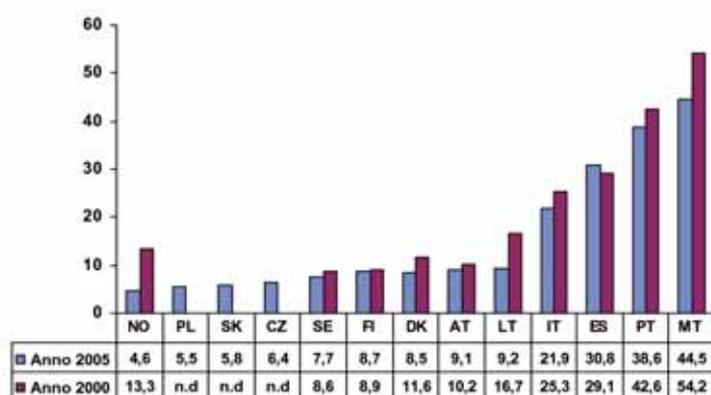


Figura 5 - Percentuali di abbandono scolastico per Stato Europeo (Elaborazione basata su dati EUROSTAT [indagine sulla Forza Lavoro 2000-2005])



vegia mostrano i più alti livelli di variazione tra il 2000 e il 2005. In Italia, la porzione di giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni, in possesso solo del “diploma di secondo grado inferiore”, la nostra licenza media – titolo considerato del tutto insufficiente per affrontare le sfide sociali, economiche e lavorative del terzo millennio – o che non frequentano neppure la formazione professionale, è del 21,9%. Rispetto al 2000 si osserva che, nell’arco di cinque anni, si è verificata una variazione di 3,4 punti percentuali, ovvero

da circa un milione e centomila giovani a circa novecentomila. Dei 25 Paesi dell'Europa allargata, solo Malta, Spagna e Portogallo, producono tassi di abbandono maggiori dei nostri.

1.2.2. *Livelli di istruzione e politiche scolastiche*

Allo stato attuale l'innalzamento del grado di istruzione sta avvenendo piuttosto lentamente. Saranno necessari sforzi ulteriori. Il dato italiano è migliorato di più rispetto a quello europeo. Nel nostro Paese il confronto tra 2000 e 2005 restituisce un incremento del 4% di 20-24enni in possesso di un titolo di SS2G a fronte dell'1% medio europeo (ISFOL, 2006).

Il disegno riformatore, contenuto nella Legge 53 del 2003 e nei Decreti legislativi successivi, ha cercato di indicare alcune strade per l'innalzamento dei livelli di scolarizzazione. Una breve sintesi dei provvedimenti è proposta di seguito.

- a) I piani di studio personalizzati, il *portfolio* delle competenze individuali, le linee guida sulla valutazione e il profilo educativo culturale e professionale in uscita dal primo ciclo (D.lgs. 59/04, Allegati e successive Circolari Ministeriali).
- b) La definizione del secondo ciclo del sistema educativo (D.lgs. 226/2005), la quota oraria del monte ore annuale riservato alle istituzioni scolastiche, nonché la confluenza dei percorsi di secondo grado nei percorsi liceali previsti dalla Legge di riforma (Decreti IUR del 28 dicembre 2005).
- c) Il diritto-dovere (D.lgs. 76/05) e l'alternanza scuola-lavoro (D.lgs. 77/05).
- d) I nuovi percorsi liceali e i nuovi percorsi formativi triennali per il rilascio di una qualifica (Decreto MIUR del 31 gennaio 2006, n. 775).

Il processo riformatore, tuttavia, si trova in un'ulteriore ed ennesima fase di ridefinizione. Dopo la sospensione dei Decreti attuativi per la riforma del secondo ciclo (D.lgs. 226/2005) e la riapertura dei termini per la loro presentazione, l'attuale Governo, con la Finanziaria 2006, ha previsto di innalzare a dieci anni l'obbligo di istruzione (da 14 a 16 anni di età, con conseguente innalzamento dell'età d'accesso al lavoro da 15 a 16 anni). Questo implicherà un ripensamento del biennio secondario, che dovrà essere di tipo unitario ma non unico, probabilmente, centrato su terminalità significative come ad esempio le competenze intellettive di base e quelle trasversali (Fioroni, 2006), e curando un intreccio non banale e/o solo formale (sulla carta) del rapporto tra le discipline del curriculum e progettazione didattica per competenze.

Nella Legge di bilancio, si riconosce, inoltre, l'importanza delle iniziative di contrasto all'abbandono scolastico e formativo stabilendo l'opportunità di concordare tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le singole Regioni "percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione". Anche le Agenzie formative possono partecipare all'offerta per l'assolvimento dell'obbligo; per tali Agenzie verrà creato un apposito elenco nazionale predisposto dal Mini-

stero della Pubblica Istruzione, sentita la Conferenza Stato-Regioni (ISFOL, 2006).

1.3. Problemi nella valutazione degli impatti

Fatte le leggi l'attesa è di cambiamento. L'aspettativa si basa sull'idea che le scuole siano delle "organizzazioni razionali", permeabili ai cambiamenti, cioè sistemi nei quali gli attori modificano continuamente presupposti, propositi e comportamenti. Sfortunatamente, non è così. Le leggi sono rappresentazioni astratte di cosa dovrebbe essere un sistema scolastico. Per tale ragione i provvedimenti legislativi non si applicano, al contrario, essi vanno interpretati e tradotti in progetti d'*implementazione e verifica* (Gentile, in stampa). Ciò che crea progresso non è la legislazione ma i piani d'attuazione, agiti entro una strategia generale (un disegno), dove ciascun attore (docente, dirigente, funzioni strumentali, consulenti, ricercatori) può costruire dei modelli, ricevere supporto applicativo, essere sostenuto con adeguate risorse culturali ed economiche (Gentile et. al., 2006).

In Italia, invece, esiste un culto della legge che è inversamente proporzionale alla capacità di farla funzionare. Come afferma Drago (1998) la legge si applica, ma non si ha un termine equivalente all'inglese "*implementation*" per indicare l'azione sistematica di darle concreta realizzazione e di valutarne gli effetti. Negli Stati Uniti e nel Regno Unito, la valutazione delle politiche scolastiche è spesso finanziata da chi progetta e governa le riforme. Per ogni nuovo disegno riformatore sono predisposti gli strumenti per la sua valutazione, anche se i risultati possono andare contro le aspettative di chi lo ha proposto. Da queste scelte non seguono solo resoconti per i committenti, ma anche pubblicazioni scientifiche di alto livello che ne rafforzano l'attendibilità (Ichino, 2006).

Dunque, i provvedimenti di riforma e le politiche scolastiche non verificati rigorosamente rischiano di produrre impatti trascurabili sui processi reali. La "plausibilità" di una legge non rileva *tout court* la sua validità. Ad esempio, l'idea di "personalizzazione", contenuta negli Allegati al D.lgs 59/2004, possiede una sua plausibilità basata sulla coerenza interna degli argomenti e sui principi che ne suggeriscono l'assunzione. Tuttavia non possiamo affermare con altrettanta certezza che essa sia valida.

Il problema degli impatti delle leggi è stato discusso, in termini più ampi, in un recente articolo pubblicato da "La Repubblica".

In Italia mancano alcune infrastrutture istituzionali che sono oggi indispensabili per governare in modo efficiente ed efficace *le riforme (c.d.a)*. Senza tali infrastrutture, quel "riformismo" di cui tanto si discute non avrà mai le gambe per camminare bene. Una buona riforma deve essere ideata, progettata, decisa (in Consiglio dei ministri, in Parlamento), attuata, monitorata, valutata. Per realizzare tutti questi passaggi occorre, certo, volontà politica: cioè un esercizio fermo e lungimirante dei poteri che derivano dalla legittimazione elettorale. Ma occorre anche molta capacità tecnica, molto lavoro di "ricerca e sviluppo" per capire quali sono i problemi da risolvere e le possibili soluzioni. Negli altri Paesi questo lavoro è svolto da tecno-strutture specializzate, presenti in ciascun ministero, ma soprattutto presso gli uffici dei primi ministri. In giro per l'Europa le presidenze del Consiglio (per utilizzare la terminologia italiana) possono contare su

potenti macchine di analisi e valutazione che si occupano dei principali settori di *policy*, in un dialogo continuo con gli analoghi uffici di altri ministeri nazionali, delle presidenze straniere, della Commissione di Bruxelles e così via. La qualità tecnica di un processo di riforma non è condizione sufficiente per il suo successo, ma è sicuramente una condizione necessaria, data la complessità delle sfide cui devono rispondere oggi i governi (Ferrera, 2006, 52).

La scelta di non dotarsi di tecno-strutture affidabili e di processi valutativi rigorosi non è priva di conseguenze critiche. L'assenza di risultati credibili spinge il dibattito verso un confronto tendenzialmente ideologico, anche su questioni per le quali i dati, e non le posizioni di principio, dovrebbero aiutare a trovare le risposte. In secondo luogo, se l'impatto delle leggi e dei piani di attuazione non si documenta con dati credibili, i Governi che si alterneranno nelle successive legislature, saranno tentati di sospendere e sostituire le leggi precedenti con disegni e filosofie diametralmente opposte a quelli posseduti dai precedenti Ministri (Gentile, in stampa). In Italia, poi, il tutto è aggravato, da un clima politico instabile e conflittuale, dove il tema della formazione del capitale umano, non sembra vivere al centro dell'agenda politica. I ceti politici di entrambi gli schieramenti, dentro un Paese moderno e un bipolarismo maturo, non possono eludere se stessi dal compito di trovare una convergenza su provvedimenti strutturali e su una prospettiva unitaria utile ad affrontare le enormi sfide che attualmente sollecitano il nostro sistema scolastico e formativo.

2. INIZIATIVE EUROPEE DI CONTRASTO DELL'ABBANDONO SCOLASTICO

Buona parte delle iniziative che saranno descritte in questa seconda sezione è finalizzata ad evitare l'insuccesso e la dispersione scolastica attraverso l'orientamento professionale e pedagogico. La presentazione dei programmi d'intervento è basata sul rapporto CEDEPOF *"Iniziative nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa"*.

Vi sono progetti che prevedono la creazione di percorsi più flessibili e/o personalizzati, e che tengono conto dei desideri degli allievi, al fine di migliorare la loro motivazione. Alcune misure specifiche, poi, hanno lo scopo di proporre una formazione di ritorno e di trattenere, quanto più possibile, gli allievi nei percorsi di istruzione e formazione. Alcuni esempi di tali azioni sono: gli scambi di informazione ed esperienze, all'interno dello stesso Paese o tra Paesi, i gruppi di discussione, l'autovalutazione, la disponibilità di tutor, l'adattamento dei corsi alle necessità del mercato del lavoro, un'offerta formativa destinata a coloro che sono già occupati o in cerca di prima occupazione, l'assistenza sociale e psicologica. Una terza area di lavoro consiste in strumenti e dispositivi per valutare il rischio di abbandono prematuro. Questo permette di seguire in modo più efficace coloro che hanno abbandonato la scuola senza avere, ancora, raggiunto alcun titolo di studio di SS2G (CEDEPOF, 2001).

2.1. Galles: Strategia per le competenze di base

In Galles¹¹, è stata introdotta la “Strategia per le competenze di base” (*Basic Skills Strategy*). Essa è finalizzata all’innalzamento dei livelli di alfabetizzazione e delle conoscenze matematiche di base. Il programma consiste nell’applicare misure destinate a prevenire l’insuccesso scolastico degli alunni in età prescolare, progetti volti a contrastare l’abbandono degli studi e piani formativi rivolti agli adulti, che offrono l’opportunità di apprendere le conoscenze e le abilità essenziali relativamente alla lettura, la scrittura e la matematica.

2.2. Francia: il programma “Nuove opportunità”

In Francia, la percentuale di abbandoni scolastici nel 2005 era di 12,3 (2,3 punti in più rispetto a livello di riferimento europeo).

Dal 2000, la nazione ha avviato il programma “Nuove opportunità” (*Nouvelles Chances*). Si basa su metodologie che attribuiscono una notevole importanza ai bisogni di ogni allievo per il raggiungimento degli obiettivi. Questa strategia d’intervento è orientata sui giovani che hanno abbandonato gli studi secondari inferiori (scuola secondaria di primo grado, da qui in poi SS1G), l’educazione speciale o il primo anno di preparazione per un *Brevet d’Études Professionnelles* (BEP, o “Certificato di studi professionali”), o un *Certificat d’Aptitude Professionnelle* (CAP, o “Certificato di abilitazione professionale”). Si rivolge, comunque, anche a studenti che lasciano dopo un anno di liceo (*lycée*) generale o tecnologico, o durante il ciclo di istruzione obbligatoria.

Il programma offre modelli di formazione personalizzati e, nei limiti del possibile, garantisce la collaborazione congiunta di scuola e impresa nel processo di formazione e inserimento lavorativo. La finalità principale è di evitare l’insuccesso scolastico durante il ciclo scolastico del *collège* (SS1G) e di offrire corsi per il conseguimento del CAP. Oltre a ciò, “Nuove opportunità”, contribuisce all’applicazione di un *metodo di valutazione e monitoraggio* del fenomeno. Uno degli obiettivi è conoscere meglio la popolazione studentesca a rischio mediante una raccolta basata su dispositivi statistici adeguati, l’istituzione di sistemi di monitoraggio in ogni scuola o distretto scolastico, la collaborazione dei diversi operatori per favorire lo scambio e la ricerca di informazioni più precise per comprendere i giovani in situazione di insuccesso formativo.

Il programma si serve di indicatori per valutare le misure di inclusione degli alunni nella scuola e il grado di coordinamento tra attori e soggetti (pubblici e privati). Allo stesso tempo, si tende ad aumentare l’offerta di percorsi formativi e il numero di coloro che ne usufruiscono.

¹¹ Non è disponibile il dato disaggregato. La percentuale di abbandoni scolastici nel Regno Unito per l’anno 2005 era del 14%.

2.3. Irlanda: il programma “Rimanere a scuola”

In Irlanda, la porzione tra i 18 e 24, di giovani anni senza un titolo di studio di scuola secondaria e fuori da ogni percorso formativo, era nel 2005 di 12,3 punti percentuali (il 2,3% in più rispetto al benchmark europeo).

La nazione ha avviato un programma di contrasto della dispersione scolastica, chiamato “Rimanere a scuola” (*Stay in School*). La finalità generale è, da un lato, mantenere gli alunni nel sistema scolastico, e dall’altro, compensare le disuguaglianze educative di alcuni gruppi di alunni fornendo particolari risorse e attenzioni agli studenti che corrono il rischio di abbandonare gli studi. Avviato nel 1991, il progetto riguardava all’inizio 23 scuole. L’obiettivo è raggiungere nella fase finale 2.300 scuole. A tal proposito è stata progettata un’agenzia nazionale (*Educational Psychological Service Agency*) il cui scopo è fornire servizi di consulenza psico-pedagogica alle scuole nelle quali è concentrato il maggior numero di alunni svantaggiati.

Numerose sono le iniziative specifiche destinate agli alunni. Una misura è l’attivazione di un consistente sistema di recupero offerto a coloro che incontrano problemi durante il percorso scolastico. Nelle aree urbane e rurali dove è presente una percentuale maggiore di studenti socialmente svantaggiati, sono stati assegnati insegnanti e risorse supplementari. A tal proposito sono state potenziati il numero e la preparazione degli insegnanti di sostegno, e assegnate una maggiore quantità di risorse, destinati ad alunni con bisogni educativi speciali.

2.4. Paesi Bassi: i consulenti della carriera professionale

Nel 2005, la percentuale di abbandono scolastico e formativo dei Paesi Bassi era del 13,6 (3,6 punti in più rispetto a livello di riferimento europeo).

Nel 2000 è stato avviato un progetto pilota organizzato attorno a figure di sistema chiamati *consulenti della carriera professionale*. L’iniziativa è rivolta soprattutto a giovani con meno di 23 anni che hanno abbandonato prematuramente gli studi e che sono in cerca di un’occupazione o già occupati. I consulenti orientano verso il conseguimento di un diploma di base attraverso la progettazione di un piano formativo individuale che concili sia il lavoro che l’apprendimento. Lo sviluppo del servizio di consulenza e la formazione rivolta a coloro che hanno abbandonato gli studi, costituiscono due fattori rilevanti del progetto.

Il programma ha evidenziato l’importanza di un attento monitoraggio numerico degli abbandoni. Una nuova legge in materia, obbliga le scuole a informare le amministrazioni locali degli abbandoni che si verificano. Le amministrazioni sono responsabili di ricondurre gli alunni in questione verso la scuola e, qualora questo non sia possibile, di iscriverli ad un tipo di formazione legata al lavoro, in modo che ottengano un titolo equivalente all’apprendistato professionale. La legge, migliorando le procedure di controllo e registrazione, aumenta il dato numerico circa gli abbandoni. Il provvedimento, inizialmente, riguardava l’obbligo scolastico, poi è stato approvato un emendamento per registrare anche gli abbandoni che si verificano

dopo il ciclo obbligatorio tra i giovani in età inferiore ai 23 anni che non hanno conseguito i cosiddetti “titoli di base”.

2.5. Svezia: l'orientamento in tutti i livelli scolastici

La Svezia ha una quota di abbandoni scolastici pari all'8,7% (il 2,3% in meno del livello di riferimento europeo fissato per il 2010).

Il Paese scandinavo ha avviato un'iniziativa incentrata sull'offerta di servizi di *orientamento in tutti i livelli di istruzione*. Nel febbraio del 2000, è stata istituita una commissione (*Utredning om vägledning i skolväsendet*) per individuare il tipo di orientamento di cui hanno bisogno varie categorie di studenti e per migliorare l'accesso degli alunni più vulnerabili a questo tipo di servizio. La commissione, inoltre, si è occupata di stabilire quali compiti dovevano essere attribuiti ai singoli istituti scolastici, alle amministrazioni locali e al Governo centrale. Sono state elaborate, infine, delle proposte per la formazione iniziale e continua dei consulenti e per lo sviluppo di un sistema informativo comune per il controllo dei tassi di abbandono.

2.6. Danimarca: le “Scuole di produzione”

La Danimarca ha l'8,5% di abbandoni scolastici. Con il 2,5% in meno è una delle nazioni che ha raggiunto e migliorato il livello di riferimento europeo.

Per contrastare l'abbandono scolastico sono state create le “Scuole di produzione” (*Produktionsskole*). Sono istituti scolastici che organizzano l'integrazione nella scuola e nel mercato del lavoro di giovani disoccupati scarsamente qualificati sia in termini pratici e sia culturali. I giovani frequentano mediamente per 12 mesi le “Scuole di produzione”, ma hanno la facoltà di lasciarle in qualunque momento qualora trovassero un'occupazione o uno *stage* di formazione. Nel 2001, più di 5.000 giovani disoccupati frequentavano le 107 “Scuole di produzione” danesi.

L'aspetto interessante delle *Produktionsskole* è rappresentato dal fatto che l'insegnamento non segue programmi rigidi, ma un approccio che si adatta alle necessità individuali dello studente. L'insegnamento è fortemente situato all'interno di un compito concreto e risponde ad un bisogno contingente. Il concetto di base è l'apprendimento attraverso la pratica. Se emergono dei problemi durante le attività pratiche, si organizza una lezione teorica specifica, al fine di assimilare le nozioni culturali funzionali al superamento del problema. Se, ad esempio, non si riesce a calcolare la quantità di legno utile per creare un mobile, viene organizzata una lezione di matematica con lo scopo specifico di insegnare conoscenze e abilità per risolvere questo problema. Le materie insegnate in tutte le scuole di produzione, nel quadro di questo metodo basato sulla risoluzione di problemi, sono: danese, studi sociali, matematica, attualità, linguaggi multimediali e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Alcune scuole hanno un orientamento marcatamente ecologista, tuttavia, i settori di lavoro attorno ai quali sono organizzate i percorsi, spesso vengo-

no concertati con le aziende. Gli studenti possono realizzare un periodo di formazione pratica in aziende locali sia pubbliche e sia private. Le scuole, inoltre, organizzano per gli studenti attività di scambio all'interno della Danimarca e con altri Paesi. Le "Scuole di produzione" coprono circa un quinto delle loro necessità finanziarie fornendo servizi e producendo beni e prodotti per il mercato locale. Il resto del finanziamento proviene dallo Stato.

2.7. Provincia spagnola di Murcia: le "Scuole di produzione"

Nella Provincia spagnola di Murcia, il progetto transnazionale *Prodyouth* si è proposto di creare una "Scuola di produzione" basata sul modello danese. L'iniziativa si basa sulla realizzazione di attività produttive nel settore dell'agricoltura biologica, della conservazione del paesaggio e del turismo rurale. Particolare attenzione si presta alle conoscenze teoriche nel campo delle nuove tecnologie agricole e alla loro applicazione pratica ai processi produttivi reali.

L'aspetto innovativo per la Spagna è l'idea di un percorso di formazione basato sulla motivazione che promuova nei giovani spagnoli, più di quanto succeda nelle "Scuole laboratorio" (*Escuelas de Taller*) – create per studenti emarginati – il desiderio e la disponibilità ad acquisire sia le competenze funzionali di base sia le competenze di ruolo proprie di ciascun settore produttivo. La motivazione dei giovani costituisce un problema fondamentale in molte *Escuelas de Taller*. Si osserva, infatti, che anche in quelle che funzionano meglio, gli allievi, di solito, non raggiungono né i livelli di competenza e né di motivazione delle "Scuole di produzione" danesi.

Il finanziamento a lungo termine di questo progetto ha avuto tuttavia una criticità. La legislazione spagnola, a differenza di quella danese, non consente alle scuole di svolgere attività a scopo di lucro. Per rispettare le norme, è stata fondata un'associazione che ha avuto il compito di realizzare la commercializzazione dei prodotti e dei servizi. La fase pilota del progetto è stata finanziata dal programma comunitario *Youthstart*.

Bibliografia

- CASTOLDI M., *L'indagine OCSE-PISA: un'opportunità per la scuola italiana*, in "Rassegna CNOS" 3 (2005) 25-45.
- CEDEPOF, *Iniziative nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, in <http://www.eurydice.org>, 2001.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo fondamentale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa. Progetto di relazione comune 2006 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*, Bruxelles: COM (2005) 549 definitivo/2, 2005.
- DG EDUCATION AND CULTURE, *Unit A6 (2006). Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks*, in http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=1670, 2006.
- DRAGO R., "L'autonomia probabile, quasi impossibile. Italia e Gran Bretagna di fronte al cambiamento del sistema scolastico", in B. EVERARD - G. MORRIS, *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Erickson, Trento, 1998, 7-44.

- FERRERA M., *Un think tank per una nuova musica riformista*, in "La Repubblica", del 24 Novembre 2006, 52.
- FIORONI G., *Autonomia e innovazione. 2006-2007 un "anno-ponte". Nota d'indirizzo per l'avvio dell'anno scolastico*. Roma, 31.08.2006.
- GENTILE M., *Voce del verbo apprendere. Differenziazione didattica, valutazione formativa e insegnamento a tutta la classe*, Edizioni Carlo Amore, Roma, in stampa.
- GENTILE M. et. al., *L'indagine sul successo formativo. Progetto Resfor: Resoconto di Ricerca*. Milano: *Rete per il successo formativo, ID 274450. Azione 2: Ricerca, analisi e studio ID 278161*, CNOS-FAP, FSE, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Regione Lombardia, 2006.
- ICHINO A., *Perché il dibattito politico prescinde dai dati*, in www.lavoce.info, 2006.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2006*, Giunti, Roma, 2006.
- SINISCALCO M.T., *OCSE PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni lombardi in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Franco Angeli, Milano, 2005.

La riforma dell'educazione professionale in Romania: dal principio politecnico ai programmi Phare

MONICA MINCU¹

Parole chiave:
Progetti;
Politecnico;
Liceo;
Formazione professionale;
Apprendistato

1. L'EREDITÀ DELL'EDUCAZIONE COMUNISTA: OLTRE IL PRINCIPIO POLITECNICO

Durante gli anni del cosiddetto “socialismo reale” o “socialismo di Stato”, l'educazione presentò molti tratti comuni nei diversi Paesi satelliti dell'Unione Sovietica (ideologia educativa, curriculum statale dettagliato e standardizzato, monopolio dello Stato sulla scolarizzazione, uniformità delle strutture scolastiche, accentramento amministrativo), ma anche alcune differenze, che con il tempo sarebbero diventate sempre più significative. Se il primo periodo, ovvero la fase dello stalinismo (1945-1953) e della successiva cosiddetta “crisi” (1953-1963), fu piuttosto all'insegna delle somiglianze, dal 1964 in poi, nelle fasi di “ripresa o rilancio” (1964-1979) e dell’“implosione” dei regimi comunisti prevalsero le divergenze e le differenze tra le varie realtà nazionali. Le fonti di diversificazione, come l'eredità della stagione precomunista, i contatti più o meno intensi con la pedagogia occidentale, l'esistenza di attori sociali in grado di rappresentare un'alternativa politica, la capacità riformistica del sistema educativo stesso rispetto al modello originario prevalsero soprattutto nel caso ungherese e in quello po-

¹ Assegnista di Ricerca, Esperta in Educazione Comparata; Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino.

lacco, mentre l'educazione romena rimase piuttosto simile all'impianto originario.

Va comunque precisato che l'intera area continuò a mostrare molti tratti comuni, alcuni di tipo strutturale-organizzativo (scuola generale di 8 anni, scuole secondarie di 4 anni ad orientamento accademico e tecnico, scuole professionali di 3 anni), altri attinenti alla stessa cultura scolastica, connotata da alcuni "effetti paradossali", così definiti perché di fatto molto diversi dagli obiettivi ufficiali. La cultura ufficiale che intendeva promuovere, in via di principio, la società senza classi basata sull'uguaglianza sociale produsse, in realtà, un modello scolastico segnato non soltanto dall'"enciclopedismo" (ovvero un sovraccarico di contenuti), ma da elitismo e forte selettività (vigea il principio del *numerus clausus* per l'accesso negli indirizzi accademici dell'istruzione secondaria e nelle università), da eccessivo tecnicismo e professionalizzazione dell'istruzione secondaria, da obsolescenza dei processi educativi (antiquati metodi frontali e verbali, prevalenza della valutazione sommativa rispetto a quella formativa, ecc.).

Per quanto riguarda la formazione professionale, essa fu marcata dal cosiddetto "principio politecnico", tratto peculiare e distintivo della politica educativa socialista le cui radici risalgono fino a Marx e Engels. Esso si tradusse concretamente in un principio educativo permeante tutti i livelli del sistema scolastico, e, allo stesso tempo, in una determinata istituzione scolastica di livello secondario inferiore. Le radici delle finalità politecniche affondano in una delle controversie più classiche riguardanti i sistemi educativi, e cioè quella dell'equilibrio tra insegnamento generale e professionale o tecnico. Come spiega Birzea, "la realizzazione di questo equilibrio ha costituito un obiettivo centrale delle riforme del secondo Novecento, risolto tramite diverse varianti, come l'insegnamento comprensivo (Svezia, Gran Bretagna, Olanda, Canada, Giappone, Finlandia, Stati Uniti), l'insegnamento politecnico (Unione Sovietica, DDR, Cecoslovacchia) o l'insegnamento polivalente (Germania Federale, Spagna, Belgio, Francia, Brasile)"².

Il principio politecnico ispirato al bisogno oggettivo di formare la forza lavoro qualificata, esprime l'idea che ogni grado del sistema educativo debba essere organizzato in modo tale da permettere sia la continuazione degli studi, sia l'integrazione efficace nel mondo del lavoro. Gli equivoci che riguardano il principio politecnico consistono nell'assimilarlo alla "tecnizzazione del programma scolastico", oppure alla "pratica di laboratorio"³.

² BIRZEA C., *Reforme de invatamant contemporane. Tendinte si semnificatii*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1976, 90.

³ Secondo Smart, tale concetto implica sia "l'orizzonte politecnico", cioè lo studio dei vari settori dell'industria per acquisire una visione organica dell'intero sistema produttivo (obiettivo dell'istruzione generale), sia "i principi della produzione" e lo "sviluppo delle abilità di lavoro concreto" (obiettivo dell'istruzione secondaria). K.F. SMART, "Il principio politecnico" in E. KING (ed.), *Educazione nei paesi comunisti*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 211.

La politecnicizzazione fu uno degli obiettivi più rigorosamente perseguiti dal sistema scolastico sovietico.⁴ I Paesi dell'Europa dell'Est seguirono, a loro volta, da vicino tale principio. Nel caso romeno, il principio politecnico venne accolto sotto la forma del "principio dell'integrazione tra insegnamento, ricerca e produzione". Negli anni '70 e '80 il principio dell'"integrazione", divenne "l'asse centrale dell'intero sistema educativo romeno"⁵, conducendo alla "specializzazione" delle scuole secondarie, ad un notevole incremento dei profili industriali e agricoli. Nei casi in cui prevalse la dimensione professionalizzante, l'educazione generale venne fortemente ridimensionata (Mincu, 2004a).

2. LE RIFORME DEL POST-SOCIALISMO: STADI E PROGETTI

I cambiamenti democratici del post '89, che hanno investito tutte le sfere della società, hanno riguardato anche l'educazione e la sua transizione ad un nuovo modello strutturale e pedagogico.

La riforma nel campo dell'educazione ha seguito alcune tappe:

- 1) *La fase di decostruzione (1990)* o dei cambiamenti correttivi, con la rimozione di quei tratti di forte ideologizzazione dei contenuti dei libri di testo e del curriculum. Questa fase ha visto anche la diversificazione delle opzioni formative di livello secondario e la possibilità di aprire strutture private a tutti i livelli.
- 2) *La fase di stabilizzazione (1991-1992)*, fase considerata come un momento di necessaria riflessione e stabilità al fine di consentire ai cambiamenti e alle "correzioni" di entrare nell'uso corrente a tutti i livelli del sistema educativo.
- 3) *La fase di ristrutturazione (1993-1996)*: si tratta del vero e proprio inizio di una riforma d'insieme del sistema educativo romeno con alcune leggi: la Legge dell'Educazione (1995), la Legge di Accreditamento delle università private (1993), la Legge del Corpo Docente (1997). In questa fase sono stati ottenuti, almeno sul piano legislativo, alcuni risultati importanti: la nuova politica educativa è diventata più coerente; sono stati coinvolti *partners* che hanno contribuito al cofinanziamento delle riforme; nuove regolamentazioni scolastiche sono state implementate in accordo con gli sviluppi del mercato del lavoro; l'accentuata diversifica-

⁴ Il principio politecnico divenne prioritario già con la prima riforma sovietica del 1921 e la creazione della scuola unica. I cambiamenti del 1931 lo attuarono invece al livello secondario inferiore, per estenderlo ulteriormente, nel 1958, all'intero ciclo secondario, e raggiungere così un'eccessiva professionalizzazione dell'istruzione. Le successive riforme oscillarono tra l'orientamento accademico e quello professionale. Con i cambiamenti del 1964 si puntò al bilanciamento delle varie priorità, ma la riforma del 1973 privilegiò nuovamente l'obiettivo politecnico mediante la creazione di un ciclo scolastico a sé stante. Neanche l'ultima riforma scolastica dell'era sovietica (1984) ha rinunciato del tutto al carattere politecnico dell'insegnamento.

⁵ I.G. STANCIU, *Scoala si doctrinele pedagogice in secolul XX*, Bucaresti, Editura Didactica si Pedagogica, 1995, p. 317.

zione dell'istruzione superiore è stata formalmente riconosciuta dal Ministero dell'Educazione.

- 4) *La riforma comprensiva o sistemica (dal 1997 in poi)*. I cambiamenti sistemici e strutturali concernono sei grandi aree: la riforma del curriculum; l'insegnamento e l'apprendimento centrati sul metodo del *problem solving*; un collegamento più coerente tra scuole primarie, secondarie e università, per un verso, e mercato del lavoro e comunità locali per un altro; la riforma del *management* scolastico e universitario seguendo i principi del decentramento decisionale, dell'autonomia istituzionale e della collaborazione con le comunità locali; importanti investimenti nell'infrastruttura e nelle tecnologie della comunicazione; opportunità diversificate di cooperazione internazionale.

Tutti questi provvedimenti simultanei sono stati sostenuti tramite finanziamenti di progetti su grande scala in diverse aree educative. Tra le più importanti si annoverano:

- 1) *Il Progetto di Riforma dell'Educazione (1994-2000)*, cofinanziato dal Governo romeno e dalla Banca Mondiale, riguardante il livello preuniversitario. Facevano oggetto di questa riforma il curriculum, la valutazione, la formazione degli insegnanti, i libri di testo, il *management* educativo, gli standard occupazionali.
- 2) *Il Progetto di Riforma dell'Educazione (1996-2001)* cofinanziato dal Governo romeno e dalla Banca Mondiale nel settore dell'istruzione superiore e della ricerca scientifica.
- 3) *Il Progetto EU Phare-VET (1995-1998)* concernente la riforma dell'educazione tecnica e professionale.
- 4) *Il Progetto EU Phare-TVET (dal 2001 in poi)* per implementare i risultati raggiunti tramite il primo progetto.

3. STRUTTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ROMENO

3.1. Insegnamento ginnasiale, secondario e post-secondario (post-liceale) – il “primo canale” della formazione professionale

In Romania l'obbligo scolastico dura 10 anni (*învatamânt general obligatoriu*) dalla I classe elementare alla X classe del ciclo liceale inferiore (da 6 a 15 anni). L'insegnamento secondario si suddivide in *insegnamento secondario inferiore*, che include il *ginnasio (gimnaziu, classi V-VIII)* e il *ciclo inferiore del liceo (liceu)* o la *scuola professionale di arti e mestieri (classi IX-X)*, e l'*insegnamento secondario superiore*, che include il *ciclo superiore del liceo* (vedi struttura del sistema scolastico).

L'ammissione dei diplomati dell'ultima classe ginnasiale (VIII) al primo anno di liceo (IX) o di scuola professionale (*artă și meserii*) avviene in base ad una procedura di selezione e di assegnazione dei posti regolamentata dal Ministero dell'Educazione e della Ricerca, nonché sulla base degli esiti raggiunti nelle valutazioni delle competenze acquisite durante il ginnasio.

1) Il *ciclo inferiore del liceo* (IX-X) si organizza, oltre alla forma diurna, anche in forme serali, a frequentazione ridotta o a distanza, in unità scolastiche dedicate a tale scopo, su decisione degli ispettori scolastici. Chi compie il ciclo inferiore entra in possesso di un certificato, un *portfolio* personale per la formazione permanente e, su richiesta, della propria pagella scolastica. Il piano d'insegnamento include diverse aree curriculari come lingua e comunicazione, matematica e scienze, uomo e società, arte, educazione fisica e sport, tecnologie, orientamento scolastico e professionale.

2) L'iscrizione al *ciclo superiore del liceo* (con classi XI-XII/XIII) (forma diurna) può avvenire entro i primi 2 anni dal completamento del ciclo inferiore, se lo studente non ha superato l'età massima di 18 anni. La durata degli studi può variare secondo il profilo e la specializzazione tra 2 e 3 anni. L'insegnamento liceale si organizza nelle seguenti *filière* e specializzazioni: (1) teorico (scientifico-*reale* e umanistico); (2) tecnologico e tecnico, dei servizi, risorse naturali e protezione dell'ambiente; (3) professionale-militare, teologico, sportivo, artistico e pedagogico. Al completamento degli studi si ottiene un attestato che consente l'accesso all'insegnamento post-liceale, a sostenere l'esame nazionale di maturità (*bacalaureat*) e l'esame che attesta le competenze professionali. Su richiesta si può ottenere il *portfolio* personale, che serve ai fini dell'educazione permanente, e la pagella. Chi entra nel possesso del diploma di maturità, dopo aver sostenuto 2 o 3 prove comuni e 3 prove differenziate in base al profilo seguito, può accedere all'insegnamento superiore.

L'insegnamento offerto dalle *scuole professionali* (*şcoli de arte şî meserii*) è di tipo professionalizzante e permette il raggiungimento della qualifica di primo (I) grado o livello nei vari campi occupazionali. Al completamento degli studi si rilascia un attestato e un *portfolio* personale utile ai fini dell'educazione permanente e, su richiesta, la propria pagella. Chi sostiene con successo anche l'esame di valutazione delle competenze professionali consegue l'attestato di qualifica professionale di primo (I) grado o livello professionale. Il possesso di entrambi gli attestati consente invece il proseguimento degli studi nell'insegnamento secondario superiore, a condizione di seguire un *anno integrativo*, detto di *completamento degli studi*. Il completamento con successo anche di questo periodo annuale porta al conseguimento di un attestato per gli studi compiuti e uno per le competenze professionali acquisite, come qualifica professionale di secondo (II) grado o livello. Il conseguimento di entrambi i certificati consente il proseguimento degli studi nel ciclo superiore del liceo.

La scuola professionale, come anche altre forme di insegnamento professionale, ha come obiettivi quelli di: a) rispondere alle esigenze provenienti dal mondo del lavoro; b) promuovere lo sviluppo personale; c) sviluppare abilità e competenze imprenditoriali.

La durata degli studi varia da 2 a 4 anni, secondo il settore professionale. Tali scuole possono funzionare sia in modo indipendente, sia all'interno di un *gruppo scolastico* (*grup şcolar*), che include varie strutture e tipi

di formazione dello stesso settore professionale: scuole di apprendistato, scuole secondarie superiori o post-liceali. La formazione professionale è organizzata dal Ministero dell'Educatione e della Ricerca in accordo con gli istituti scolastici interessati, in 21 settori e 300 specializzazioni. L'offerta di formazione corrisponde, almeno in principio, alle richieste provenienti dalle imprese pubbliche e private con le quali si stipulano appositi contratti.

Esse si rivolgono al gruppo d'età che va dai 15 ai 17 (19 anni) e offrono corsi diurni e serali, 5 giorni a settimana, complessivamente 30 ore settimanali di studio e lavoro. Le classi sono composte in base all'età degli studenti, in forma modulare con libri di testo approvati dal Ministero.

I programmi educativi delle scuole professionali comprendono i seguenti moduli:

- *Formazione generale* (primo anno): educazione generale (41%), formazione specialistica (21%), formazione pratica (37 %), per un totale di 34 settimane, 1084 ore all'anno;
- *Formazione di base* (secondo anno): educazione generale (25%), formazione specialistica (37.5%), formazione pratica e applicazioni tecnologiche (37.5%), per un totale di 34 settimane e 1082 ore;
- *Formazione specialistica* (terzo anno): sviluppo professionale (57%), specializzazione in attività pratiche che riguardano il progetto finale (43%), per un totale di 33-35 settimane e 1122-1190 ore all'anno.

Vi è, inoltre, la possibilità di scegliere, in aggiunta ai contenuti obbligatori, 2 insegnamenti opzionali tra matematica, fisica, biologia, lingue, informatica, sport. Nel primo anno di studio in cui si acquisiscono le basi tecnologiche, l'attività pratica si svolge in forma di laboratori scolastici, a volte con il supporto di un'impresa interessata. Nell'ultimo anno, dedicato prevalentemente alla specializzazione e alla qualificazione, l'attività pratica raggiunge il 40 % del tempo e si svolge direttamente nelle imprese, sotto la direzione di personale qualificato.

Per poter proseguire negli studi da un anno all'altro si deve ottenere per ogni insegnamento un voto almeno pari a 5/10. Sono stati inoltre creati dei Centri di assistenza psico-pedagogica e di orientamento scolastico e professionale, che offrono informazioni anche sul mondo del lavoro e sulle professioni.

Tav. 1 - *Distribuzione della popolazione studentesca post quindicenne in Romania (anno scolastico 2002/2003)*

Tipo di scuola superiore	Numero di studenti iscritti	Numero di insegnanti	Numero di istituzioni
Totale	740404	60989	1388
Licei - scuole superiori di tipo accademico	360137	20920	534
Scuole superiori di tipo tecnico	326316	33601	665
Scuole professionali	53951	6467	189

Fonte: Istituto nazionale per la statistica 2003

3) Il livello dell'*insegnamento "terziario"* si suddivide in:

- "studi post-liceali" non universitari di durata variabile da 1 a 3 anni, in base alla complessità degli studi professionali conseguiti;
- studi propriamente universitari brevi (3 anni) o lunghi (4-6 anni).

Gli studi post-liceali rappresentano una forma di insegnamento professionale superiore a cui possono accedere quanti completano gli studi secondari. L'elenco delle specializzazioni possibili è stabilito congiuntamente dal Ministero dell'Educazione e dal Ministero del Lavoro e della Solidarietà Sociale. Ad eccezione delle scuole sanitarie post-liceali, tutti gli altri profili possono essere finanziati da persone giuridiche. Chi completa gli studi liceali, anche senza aver conseguito il titolo di maturità, può accedere agli studi post-liceali in base agli esiti ottenuti ai concorsi di selezione. I principali profili della professionalizzazione post-liceale sono: tecnico, agricolo, trasporti e telecomunicazioni, commercio, sanitario. Il completamento degli studi avviene con un esame e l'attestato di aver conseguito la qualifica di "tecnico" (*maistru* in alcune professioni, da cui deriva il nome "școli de maștri") in diversi campi e professioni. Analogamente alla formazione nelle scuole professionali, anche quella post secondaria o post-liceale si svolge nel primo anno in proporzione del 40% in laboratori scolastici, a volte con la collaborazione di imprese, per raggiungere il 50-60% nell'ultimo anno, quando si compie direttamente nelle imprese, sotto la direzione di personale qualificato.

Tav. 2 - *Iscritti ai corsi professionali post liceali 2002/2003*

	Totale	Pubblico	Privato
Numero di scuole	78	31	47
Numero di studenti	61855	34000	27855
Numero di insegnanti	1496	794	702

Fonte: *Istituto nazionale per la statistica 2003*

3.2. Il "secondo canale" dell'insegnamento professionale: la scuola di apprendistato

La scuola di apprendistato costituisce un'alternativa alle scuole professionali, nell'ottica dell'alternanza scuola-lavoro, ma le iscrizioni sono piuttosto contenute, se paragonate ad altri tipi di scuole (vedi tav. 3). Le scuole di apprendistato (*școli de ucenici*) organizzano l'offerta formativa in corsi cosiddetti di tipo *sandwich*. Il quadro legislativo è definito dalla Legge Educativa del 1995 e dalle Regolamentazioni in materia di educazione professionale e dell'apprendistato.

Le scuole di apprendistato, come quelle professionali, operano generalmente all'interno di un *gruppo scolastico*, come insieme di varie strutture scolastiche, e offrono programmi formativi a tempo pieno o a metà tempo. L'esame di ammissione consiste in test attitudinali; i candidati sono studenti che hanno completato l'obbligo scolastico, anche senza il certificato finale

(*certificat de capacitate*). Queste scuole funzionano in base ad un contratto stipulato tra imprese e scuole. In alcuni casi, il finanziamento è fornito dalle imprese, ma nella maggior parte dei casi il Ministero dell'educazione interviene direttamente.

Gli studi durano 2 anni e sono organizzati in base ai contratti stipulati tra imprese e scuole:

- il primo anno (34 settimane, di cui 28 settimane di attività miste studio-lavoro e 6 di formazione pratica continuativa) è così costituito: curriculum comune 18%, curriculum localmente sviluppato 73% e opzionale a scelta della scuola 9%;

- il secondo anno (36 settimane di cui 26 settimane di attività miste studio-lavoro, teoria e pratica, e 8 settimane di formazione pratica continuativa) prevede: curriculum comune 16%, curriculum localmente sviluppato 78%, e opzionale a scelta della scuola 6%. Il secondo anno riguarda la specializzazione e lo sviluppo di abilità pratiche. La formazione avviene nelle imprese sulla base di compiti precisi.

Tav. 3 - *Iscritti ai corsi tecnici e professionali (58.21% del totale delle iscrizioni nelle scuole secondarie nell'anno 1998/99)*

Scuole superiori di tipo tecnico	33.78%
Scuole professionali	19.12%
Scuole di apprendistato	5.31 %

Fonte: OECD, 2000

4. ASPETTI PROBLEMATICI DEL SISTEMA SCOLASTICO E FORMATIVO ROMENO

Una monografia OECD sullo stato d'arte della scuola romena considera quest'area dell'Est Europa come una delle più complesse e difficili da gestire in termini di transizione verso la democrazia. Le ragioni sono molteplici: la passività e la poca propensione delle persone ad un'attiva partecipazione politica o sociale, il basso ritmo di privatizzazione dell'industria e dell'agricoltura, l'inflazione e il fenomeno sempre più preoccupante della povertà (OECD, 2000, p. 147).

In questo contesto, si può comprendere anche la dimensione del fenomeno di *abbandono scolastico*, uno dei più significativi nella regione.

I dati Eurostat del 1997 definiscono l'abbandono come la percentuale del totale della popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni che ha raggiunto un livello di scuola secondaria inferiore o meno e che non partecipa ad altre forme di educazione o formazione. I tassi di abbandono europei sono piuttosto alti, con una media dell'Unione Europea del 22,5%, ma con grandi differenze tra i singoli Stati. I Paesi del Nord Europa ottengono le percentuali migliori (come il Belgio 13%, la Danimarca 12%, la Germania 13,2%, l'Austria 11.5%, l'Olanda, la Francia 14%) e in particolar modo i Paesi scandinavi (come la Finlandia 8,5% e la Svezia

9,6%), mentre i Paesi del Sud europeo (come Portogallo 40,7%, Italia 30,2%, Spagna 30%) ma anche il Regno Unito (31,4%) mostrano tassi di abbandono preoccupanti. I Paesi dell'Europa Centrale e Orientale presentano tassi di abbandono inferiori alla media europea (Estonia 18%, Ungheria 18%, Polonia 10%, Slovenia 13%, Slovacchia 16%) con la Repubblica Ceca nella situazione migliore (6,8%) e la Romania nella peggiore (19,8%) (Mincu, 2004b).

Il dato del quasi 20% nel caso romeno del 1997 può essere considerato approssimativo e passibile di correzioni verso l'alto, siccome nel 2000 si segnala un preoccupante 17% di abbandono scolastico prima del completamento degli studi ginnasiali (classe VIII) – sul totale degli iscritti alla prima elementare –, considerato inoltre che esiste nel Paese il 2-3% dei bambini, spesso di origine Rom, non cominciano mai la scolarizzazione (OECD, 2000, p. 78).

Le misure intraprese per combattere questi fenomeni sono conosciuti come programmi della “Seconda Chance nell'Educazione”, sviluppati già dal 1999 dal Centro Educazione 2000+ in *partnership* con il Ministero dell'Educazione, per offrire nuove opportunità educative a soggetti che hanno abbandonato il sistema scolastico da un certo numero di anni, i cosiddetti “dispersi”: si tratta in genere di giovani tra 14 e 25 anni che non hanno completato l'obbligo scolastico. Questi possono frequentare corsi di istruzione di base e, in parallelo, inserirsi in forme di apprendistato. Un accento particolare è posto da questo progetto sui giovani di etnia Rom i quali possono ricevere formazione in una professione tradizionale oppure in una di tipo “moderno”, secondo i loro interessi e le loro attitudini.

5. LA RIFORMA DELL'EDUCAZIONE PROFESSIONALE E LA SUA IMPLEMENTAZIONE

I due programmi Phare già menzionati, VET (1995-1998) e TVET (dal 2001), sono stati cruciali per il disegno della riforma romena nell'ambito della formazione professionale.

Il lancio del programma VET è stato preceduto da un'indagine sul mercato del lavoro (Studio sulla Forza-lavoro II), che ha messo in luce la necessaria collaborazione tra sistema educativo e mercato del lavoro, al fine di progettare ed implementare congiuntamente la riforma della formazione professionale. In tal modo, sono state identificate 20 categorie occupazionali, 134 professioni adatte alle scuole professionali e 66 specializzazioni adatte al livello post-secondario o post-liceale. Il programma così definito, implementato in 75 scuole sperimentali, ha riguardato alcune professioni e specializzazioni e coinvolto circa 4000 allievi (Stoica, 2003).

Al tempo stesso, le lezioni tratte da questa sperimentazione sono diventate elementi chiave per l'intera strategia riformistica. Come sta accadendo anche in altri contesti, la riforma persegue l'obiettivo di ridurre il numero di specializzazioni e occupazioni e al tempo stesso di introdurre sia alcune abilità di base (*core skills*) da conseguire mediante moduli curricolari, sia un

nuovo approccio in materia di valutazione e certificazione. I curricula modulari si basano sulle: 1) varie occupazioni, anziché sulle discipline scolastiche, e prevedono il raggiungimento di propri obiettivi; 2) competenze collegate alle esigenze espresse dal mondo del lavoro, anziché sulla conoscenza in senso largo.

La formazione include 4 componenti: 1) "cultura generale" come formazione in discipline non professionali; 2) "formazione di base" in una delle 20 categorie occupazionali; 3) "formazione generale" nei vari rami professionali; 4) "formazione specialistica" in una delle 134 professioni individuate.

Nel febbraio del 1998 è stato avviato un nuovo sistema di certificazione valido sia per le scuole professionali, sia per quelle post-secondarie, approvato dal Ministero dell'Educatione e sviluppato da esperti nazionali (ISE⁶) ed internazionali (IPE⁷).

Il sistema Phare-VET di Certificazione rappresenta un'alternativa al sistema finora vigente e persegue i seguenti principi: riflettere le esigenze che provengono dal mondo del lavoro mediante la presa in considerazione degli standard occupazionali; promuovere l'educazione continua e la mobilità professionale attraverso un sistema aperto e flessibile di accertamento delle competenze e di certificazione; sostenere la politica di "pre-adesione" all'Unione Europea mediante l'adozione di norme europee di certificazione; assicurare la trasparenza delle qualifiche professionali e delle procedure di certificazione; prendere in considerazione le esperienze internazionali nella formazione professionale.

I candidati che hanno completato con successo il percorso formativo ottengono il "Certificato di completamento degli studi" ed un documento che attesta le loro competenze specifiche. Il certificato garantisce diritti uguali ai soggetti in possesso di titoli analoghi e anche il diritto di continuare il percorso formativo anche nell'insegnamento superiore.

Le responsabilità organizzative ed amministrative in materia di formazione professionale è condivisa a tre livelli:

- 1) a livello nazionale, dalla Commissione Nazionale per la Valutazione e la Certificazione, il sistema Phare-VET, come organo che coordina l'attività del Centro Nazionale per la Formazione Professionale (NCD) e il Servizio Nazionale di Valutazione e Certificazione con responsabilità dirette nella certificazione (NAES);
- 2) a livello distrettuale, la Commissione Distrettuale di valutazione composta da rappresentanti degli Ispettorati scolastici e Comitati di livello distrettuale del programma Phare-VET;
- 3) a livello scolastico, da una Commissione di Valutazione per ogni scuola affiliata al programma Phare-VET.

La valutazione comprende un *esame pratico* (3-6 ore secondo la professione, che si conclude con l'esito superato/fallito), un *esame scritto* (dura 3

⁶ ISE Institutul de Stinte ale Educatiei, Bucarest, Romania.

⁷ IPE Institut International de Planification de l'Éducation, Paris, France.

ore in 2-3 discipline chiave del curriculum o dei moduli curricolari, minimo 6/10), ed infine un *progetto* preparato durante l'ultimo semestre scolastico che attesti le abilità tecniche (minimo 6/10).

La valutazione positiva della sperimentazione del primo progetto VET ha consentito la generalizzazione della riforma del sistema professionale nell'anno 1999/2000 in tutte le scuole professionali della Romania. Seguendo questo esempio, nel 2001 è stata lanciata la seconda fase del programma, come Phare-TVET (Programma di Coesione Sociale ed Economica - Formazione Tecnica e Professionale), coinvolgendo 100 scuole e 22 centri di supporto.

Le istituzioni che sono state create per sostenere la riforma del sistema di formazione professionale sono il Centro Nazionale per lo Sviluppo del TVET (NCD-TVET), con obiettivi di sviluppo curricolare e di corsi di formazione per gli insegnanti, creazione di *partnership* sociali a livello locale, regionale, nazionale, e il Servizio Nazionale per la Valutazione e la Certificazione (NAES), istituzione pubblica *non profit* che ha compiti in materia di certificazione e valutazione, elaborazione di strumenti e metodi per il monitoraggio degli standard, orientamento scolastico, accertamento delle competenze ecc.

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I processi di transizione dei Paesi post-comunisti comportano alcune forti limitazioni, tipiche dell'area regionale est europea: per un verso, la povertà associata alla composizione etnica mista delle popolazioni, e per un altro verso, i cambiamenti demografici significativi, di tipo quantitativo e strutturale, dovuti al calo delle nascite e a importanti flussi migratori sia interni (come gli spostamenti verso le città), che internazionali, per motivi economici o di conflitto etnico.

Un altro aspetto critico riguarda il basso livello salariale, in particolare quello degli insegnanti, aspetto che non facilita il processo riformistico. I fondi per l'istruzione servono prevalentemente per pagare gli stipendi, mentre la riforma stessa continua a dipendere dai finanziamenti internazionali.

La scarsità di risorse e la povertà delle infrastrutture (edifici, libri, materiali, attrezzature, riscaldamento) sono più accentuate nelle aree rurali, e ciò contribuisce a rendere le piccole scuole che vi operano funzionanti solo in parte, condizione aggravata anche dal *trend* demografico in netto declino, accentuando così le disparità tra scuole "efficaci", e cioè ricche di risorse, e scuole "inefficaci" (Velea, Istrate, 2006). Inoltre, in assenza di un vero e proprio sistema di valutazione della qualità dell'educazione, persino le migliori politiche si dimostrano poco o per niente efficaci. Non c'è quindi da stupirsi se molte buone intenzioni stiano riscontrando un scarso impatto a livello scolastico.

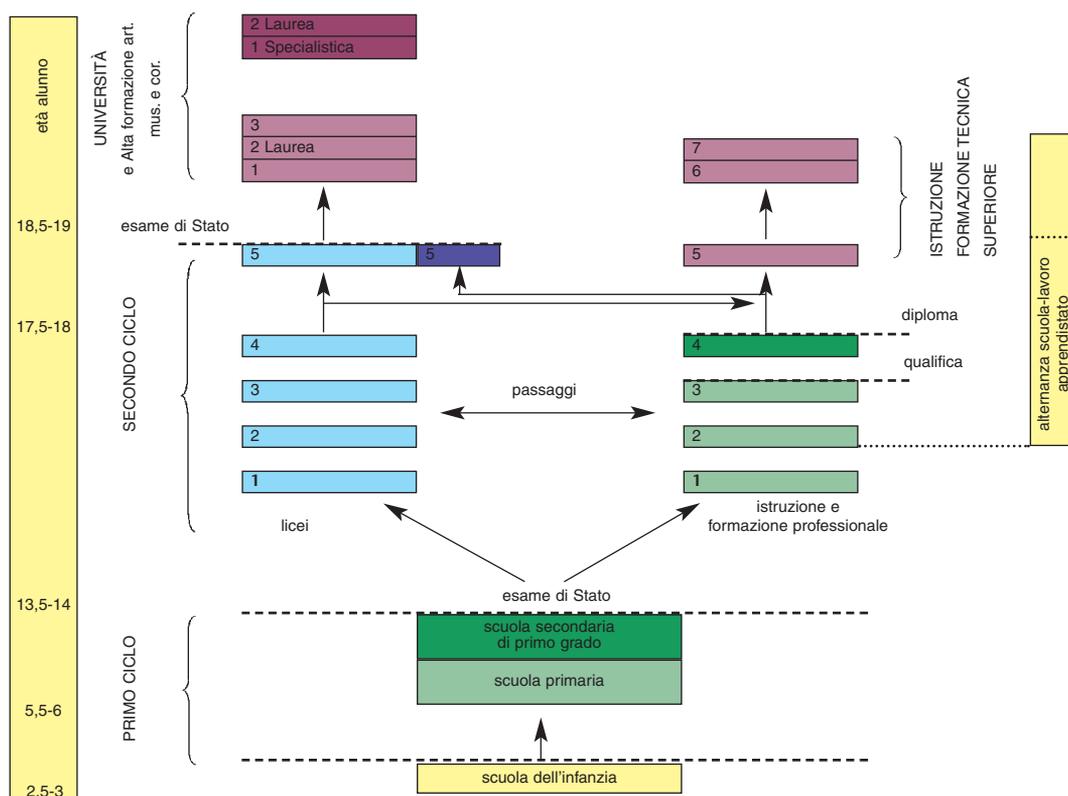
Riferimenti bibliografici

- DEIJ A. - BADESCU M., *Monographs candidate countries: vocational education and training and employment services in Romania*, ETF-European Training Foundation, 2004.
- EUROPEAN COMMISSION, *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Romania*, 2003.
- FRAGOULIS H. - A. DEIJ - M. BADESCU, *Achieving the Lisbon goals. The contribution of vocational education and training in Romania*, Torino, ETF-European Training Foundation, 2004.
- MINCU M., *Educazione e cittadinanza nel postsocialismo. I cambiamenti nell'Europa dell'Est dopo il 1989*, Torino, SEI, Scuola e Vita, 2004a.
- MINCU M., La dispersione scolastica in prospettiva comparata in CHIOSSO G. et. al., *La condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Bambini e adolescenti nella scuola*, MIUR, Istituto Quintino Sella, Torino, 2004b.
- OECD, *Reviews of national policies for education. Romania*, Paris, 2000.
- STOICA A., *Vocational education and training reform in Romania and Bosnia-Herzegovina: strategy, legislation, and implementation* in *European Journal of Education*, vol. 38, no. 2, 2003, pp. 213-222
- VELEA S. - O. ISTRATE, "L'educazione nel postcomunismo: il caso romeno", in GOBBO F. (a cura di), *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Torino, SEI, Scuola e Vita, 2006.

STRUTTURA SISTEMA EDUCATIVO E DI FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ROMANIA

Età	Classe / Gruppo	ISCED	Livelli educazionali		Livello di qualificazione	Tipo
>19		5-01	Insegnamento postuniversitario		4-05	Post-obbligatorio
			Insegnamento universitario			
		4	Educazione terziaria non universitaria ¹		3	
18	XIII	3	Ciclo superiore del liceo		3	Post-obbligatorio
17	XII		Ciclo superiore del liceo			
16	XI		Anno di completamento			
15	X	2	Ciclo inferiore del liceo	Scuola di arti e mestieri	1 ¹	Obbligatorio
14	IX					
13	VIII		Ciclo ginnasiale			
12	VII					
11	VI					
10	V	1	Ciclo primario			Obbligatorio
9	IV					
8	III					
7	II					
6	I					
5	Grandi	0	Ciclo prescolare			
4	Medi					
3	Piccoli					

**SCHEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE
(marzo 2007)**



Nella sezione “Osservatorio sulle riforme” della Rivista (pag. 81) si riportano i principali provvedimenti che stanno modificando soprattutto il secondo ciclo.

Istruzione e formazione dopo la finanziaria 2007. Scheda di sintesi sui principali provvedimenti (aggiornato al mese di marzo 2007)

SEDE NAZIONALE CNOS-FAP

Proponiamo una scheda che riassume i principali provvedimenti in tema di IeFP, aggiornata al marzo 2007.

A breve, la stessa scheda sarà collocata sul sito della Federazione (www.cnos-fap.it), completata con collegamenti ai file di tutti i provvedimenti citati.

1. EUROPA: ISTRUZIONE E FORMAZIONE 2010

1) *La definizione di un quadro di cooperazione politica*

Il Consiglio "Istruzione" adotta il 12 febbraio 2001, e sottopone in seguito al Consiglio europeo di Stoccolma il 23 e 24 marzo 2001, il rapporto "Istruzione e formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010. Il programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione".

Si tratta del primo documento ufficiale che definisce un approccio europeo globale e coerente nei confronti delle politiche nazionali di istruzione e formazione nell'Unione europea. In questo rapporto, i Ministri dell'Istruzione si mettono d'accordo per la prima volta a livello europeo su obiettivi comuni da raggiungere entro il 2010.

2) *La strategia di Lisbona per l'istruzione e la formazione*

Ogni anno, la Commissione presenta al Consiglio europeo il rapporto sulla strategia di Lisbona. Il *Terzo rapporto*, uscito il 16 maggio 2006,

mostra ed esamina in dettaglio i progressi ottenuti nell'ambito dell'istruzione e della formazione ed analizza i contributi che ogni Paese fornisce per raggiungere gli obiettivi di Lisbona.

3) *I riferimenti europei della qualifica professionale italiana*

Il 5 settembre 2006, la Commissione ha adottato una proposta di *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* (QEQ). Il QEQ fornirà una lingua comune per descrivere le qualifiche e aiuterà gli Stati membri, i datori di lavoro e gli individui a confrontare le qualifiche dei diversi sistemi di istruzione e formazione nella UE.

La Raccomandazione sarà un aggiornamento ed un superamento della *Decisione del Consiglio del 16 luglio 1985 relativa alla corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale tra gli Stati membri delle Comunità europee* (85/368/CEE del 16 luglio 1985).

4) *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*

Il 18 dicembre 2006, il Parlamento europeo e il Consiglio approvano la *Raccomandazione* relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, quale strumento di riferimento europeo per identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la coesione sociale e l'occupabilità nella società della conoscenza.

5) *Quadro comunitario per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze*

Il 15 dicembre 2004, la Commissione europea ha adottato una *Decisione* relativa all'istituzione di un *quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (Decisione n. 2241/2004/CE).

6) *Sistema di trasferimento dei crediti per la formazione professionale ECVET e livelli comuni di riferimento*

A seguito del documento di lavoro della Commissione europea "*Il sistema europeo di accumulazione e di trasferimento delle unità capitalizzabili per l'Istruzione e la Formazione professionale (ECVET)*" del 2 maggio 2005, è in via di definizione un sistema di trasferimento di crediti per l'educazione e la formazione professionale.

2. ITALIA: PROVVEDIMENTI DELLA XV LEGISLATURA SUL SISTEMA DI IEFP

2.1. Norme generali

1) *Una nuova denominazione dei Ministeri*

Con la *legge 233/06*, il Ministero torna ad essere il *Ministero della Pubblica Istruzione (MPI)* anziché Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Quello del Lavoro è denominato Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale.

- 2) *Sospensione del “Progetto Nazionale di Innovazione”*
 Il DM n. 775 del 31.01.06 lanciava il “Progetto Nazionale di Innovazione”. Le singole scuole autonome potevano aderire a questo progetto introducendo delle innovazioni riguardanti gli ordinamenti liceali e l’articolazione dei relativi percorsi di studio.
 Il DM del 31.05.06 sospende il progetto di innovazione, lasciando la scelta alle scuole autonome. Il DM n. 46 del 13.06.06 abroga la confluenza dei percorsi e la corrispondenza dei titoli di studio.
- 3) *Autonomia delle istituzioni scolastiche*
 Con più provvedimenti, il MPI stabilisce che la quota del 20% dei curricoli, riferita agli ordinamenti vigenti e ai relativi quadri orario, è rimessa all’autonomia delle istituzioni scolastiche ed è applicabile ad ogni ordine e grado di istruzione (DM 13.06.06 e Nota 22.06006, prot. n. 721/DIP/Segr).
- 4) *INVALSI*
 La Direttiva 25.08.06, prot. 649 e la legge 296/06, c. 612, 613, 614 e 615 modificano e ridefiniscono le finalità dell’istituto INVALSI.
- 5) *Uffici Scolastici Provinciali*
 La Direttiva 7.09.06, prot. n. 7551/FR definisce il ruolo e i compiti degli Uffici Scolastici Provinciali (ex CSA).
- 6) *Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica*
 La legge 296/06, c. 610 e 611, istituisce l’Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica, detta “Agenzia”. Questa assolve alle funzioni che erano proprie dell’Istituto nazionale di documentazione per la ricerca educativa (INDIRE) e degli Istituti regionali di ricerca educativa (IRRE) che vengono soppressi.

2.2. Norme sul secondo ciclo

- 1) *Obbligo di istruzione fino a 16 anni*
 La legge 296/06, c. 622-624:
 - introduce l’obbligo di istruzione fino a 16 anni dall’anno 2007-2008;
 - eleva l’età per l’accesso al lavoro a sedici anni;
 - permette la prosecuzione dei percorsi sperimentali di IeFP fino alla messa a regime dell’obbligo di istruzione.
- 2) *Provvedimenti riguardanti il secondo ciclo*
 La legge 53/03 articolava il secondo ciclo nel sistema dei licei e nel sistema dell’istruzione e della formazione professionale.
 Con il DL 7/07 del 31.01.07, art. 13, c. 1 e 2 (in corso di approvazione), il sistema dell’istruzione:
 - è ridefinito come *sistema dell’istruzione secondaria superiore*;
 - è costituito da *licei, istituti tecnici e istituti professionali*.
 Il medesimo Decreto detta le regole per la costituzione di *poli tecnico-professionali*.

Il DL 7/07 del 31.01.07 abroga, pertanto, del D.lgs. 226/95, gli articoli riguardanti il liceo economico e il liceo tecnologico.

Solo le istituzioni scolastiche potranno beneficiare di agevolazioni fiscali previste per le donazioni fatte alle Fondazioni (DL 7/07 del 31.01.07).

L'avvio dei percorsi del secondo ciclo, inizialmente indicato nell'anno 2008-2009 (legge 12 luglio 2006, n. 228) è rinviato all'anno 2009-2010 (DDL del 25 gennaio 2007).

3) *Tempi per apportare correzioni e integrazioni ai decreti legislativi della legge 53/03*

La legge 12.07.06, n. 228, c. 5 definisce i tempi per apportare correzioni e integrazioni ai D.lgs. applicativi della legge 53/03:

- fino al 20.11.08 ai D.lgs. 76/05 e 77/05;
- fino al 19.05.08 ai D.lgs. 227/05 e 226/05; di quest'ultimo la data è stata ulteriormente prorogata di 12 mesi e quindi fino al 19.05.09 (DDL 25.01.07, art. 4, c. 1; in corso di approvazione).

2.3. Istruzione e formazione superiore ed educazione degli adulti

1) *Istruzione e formazione tecnica superiore*

La legge 296/06 (Finanziaria 2007, c. 631) riorganizza l'Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Il DL 7/07 del 31.01.07 riorganizza gli IFTS in *Istituti tecnici superiori*, i quali, insieme ai nuovi *istituti tecnici e professionali* e alle *strutture formative accreditate* possono consorziarsi in poli tecnico-professionali a livello provinciale o sub-provinciale.

2) *Educazione degli adulti*

La legge 296/06 (Finanziaria 2007, c. 632 e 634) riorganizza i Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti e i corsi serali nei nuovi *Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

3. REGIONI: FPI NEL SISTEMA DI IEFPI E APPRENDISTATO (ANNO FORMATIVO 2007-08)

1) *Regioni che prevedono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nei percorsi formativi sperimentali triennali (legge 296/06, c. 622-624)*

Le Amministrazioni che al momento hanno emanato provvedimenti in questa direzione, e che sanciscono l'autonomia della FPI per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, sono: Provincia di Trento e Bolzano; Regione Friuli Venezia Giulia; Regione Lazio; Regione Liguria; Regione Lombardia; Regione Piemonte; Regione Sicilia; Regione Veneto.

2) *Regioni che non prevedono l'assolvimento dell'obbligo di istruzione nei percorsi formativi sperimentali triennali (legge 296/06, c. 622-624)*

Le Regioni che al momento hanno emanato provvedimenti in questa direzione, e che prevedono o stanno annunciando l'assolvimento dell'ob-

bligo di istruzione nelle sole istituzioni scolastiche o attraverso percorsi integrati scuola-FP, con titolarità dell'istituzione scolastica, sono: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Marche, Puglia, Sardegna, Toscana.

3) *Regioni che ad oggi non hanno emanato atti per le iscrizioni nei percorsi formativi sperimentali triennali*

Al momento della stesura del presente contributo, la Federazione CNOS-FAP non è a conoscenza di atti relativi all'iscrizione alla IeFP (per l'anno formativo 2007-08) da parte delle seguenti Regioni: Emilia Romagna, Molise, Umbria, Valle d'Aosta.

4) *Le attività formative per giovani al di sotto dei 18 anni nell'esercizio dell'apprendistato*

La legislazione nazionale che disciplina l'apprendistato è la seguente: la legge 24 giugno 1997, n. 196, il DPR 12 luglio 2000, n. 257 e il D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276.

In base a quest'ultimo provvedimento le Regioni devono regolamentare i nuovi percorsi formativi. Varie Regioni hanno adottato specifici provvedimenti: Regione Emilia Romagna (L. 26 luglio 2005, n. 17), Regione Friuli Venezia Giulia (L. 9 agosto 2005, n. 18), Regione Lombardia (L. 28 settembre 2006, n. 32), Regione Marche (L. 19 gennaio 2005, n. 2), Regione Piemonte (L. 26 gennaio 2007, n. 2), Regione Sardegna (5 dicembre 2005, n. 20), Regione Toscana (L. 1 febbraio 2005, n. 20 e successive modificazioni), Province autonome di Trento (L. 10 ottobre 2006, n. 6) e Bolzano (L. 20 marzo 2006, n. 2). I provvedimenti adottati, però, mancando di regolamentazione attuativa, non sono al momento efficaci.

Le trasformazioni del sistema di istruzione e formazione: breve rassegna della situazione in Lombardia

Parole chiave:

*Lisbona;
Riforma;
Titolo V;
Lombardia;
Poli*

MARINA DE VITO¹

1. IL QUADRO EUROPEO: VERSO IL 2010

In Europa i sistemi di istruzione hanno radici profonde e sono molto variegati in relazione alle diverse realtà culturali, istituzionali e giuridiche di ciascuna nazione. Ciò rende improponibile una loro omologazione, che, peraltro, non risulta essere un obiettivo dell'Unione Europea (UE), la quale predilige svolgere, anche in questa materia, un ruolo di indirizzo nel rispetto del principio di sussidiarietà.

Nel 1976 i Ministri dell'istruzione decisero per la prima volta di istituire una rete di informazione, come base per comprendere meglio le politiche e le strutture educative presenti nei nove Paesi della Comunità europea di allora. Questa scelta rispecchiava il principio che il carattere particolare dei sistemi scolastici nei singoli Stati membri dovesse essere pienamente rispettato, migliorando invece l'interazione coordinata tra istruzione, formazione ed occupazione all'interno di ciascuna realtà nazionale. Eurydice, la rete europea di informazione sull'istruzione, è stata varata formalmente nel 1980. Da allora il confronto di idee e buone prassi sulla base di indagini fondate e di esperienze dirette è una componente centrale della cooperazione europea nel settore dell'istruzione.

¹ Direttore dell'Azienda speciale per la formazione "Zanardelli" della Provincia di Brescia ed esperta di sistemi formativi.

Tale approccio collaborativo si è concretizzato in vari modi: programmi multinazionali in materia d'istruzione, di formazione e di giovani; programmi di scambio, mobilità degli studi e opportunità di apprendimento all'estero; progetti innovativi di insegnamento e apprendimento; reti di competenze in campo accademico e professionale².

Ciò fino al momento in cui l'UE ha assunto un ruolo di governo più decisivo in riferimento a questioni centrali quali la definizione dei parametri di qualità e degli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione.

Da questo momento l'istruzione diventa una delle preoccupazioni principali dei Governi di tutti i Paesi europei, proprio perché le strutture dei sistemi educativi variano in misura considerevole a seconda dei Paesi e l'UE diviene la sede ideale per lo scambio di idee e buone procedure, che aiuta i singoli sistemi a "mantenere una linea". L'UE non ha una politica educativa comune, il suo ruolo è invece quello di creare una reale cooperazione fra gli Stati membri, tutelando ogni Stato in materia di contenuti e di organizzazione dei propri sistemi d'istruzione e di formazione, pur in una prospettiva che mira ad una loro innovazione in direzione delle mete-chiave della coesione, della competitività, del contrasto delle dinamiche di esclusione sociale.

Questa dimensione europea non si sostituisce bensì completa l'azione dei vari Stati membri, affrontando la sfida che mira a preservare il meglio delle diverse esperienze educative europee, al fine di innalzare gli standard, rimuovere gli ostacoli alle opportunità di apprendimento e rispondere alle esigenze formative del XXI secolo. Infatti, nell'UE, vige il "principio di sussidiarietà", secondo cui ogni Stato membro assume la piena responsabilità dell'organizzazione dei propri sistemi d'istruzione e del contenuto dei programmi. In proposito si ricordano gli articoli 149 e 150 del Trattato Europeo³.

Nel campo dell'istruzione e della formazione, questa forma di cooperazione politica si è sviluppata soprattutto nel corso degli ultimi anni e in par-

² Gli scopi della rete sono: 1) mettere insieme e confrontare le migliori pratiche per arrivare alla costruzione di modelli di formazione da proporre alle altre scuole ed aziende dei diversi territori; 2) condividere la messa in comune di risorse professionali e tecnologiche a disposizione del territorio, utilizzando le strutture scolastiche come centri di servizio per il territorio, per le aziende, per gli studi professionali; 3) costruire modelli di collaborazione a partire da esperienze già realizzate da alcune realtà della costituenda rete; 4) attivare forme di collaborazione scuola-azienda per un'alternanza di scuola lavoro (*stage*, visite aziendali, conferenze nelle scuole).

³ Essi affermano: "La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche" e la "Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l'organizzazione della formazione professionale". Tratto da GU C 191 del 29.7.1992.

ticolare in seguito al Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000. Di fronte ai profondi mutamenti derivanti dalla mondializzazione e dalla società dell'informazione, l'UE ha annunciato a Lisbona il suo nuovo obiettivo strategico per il prossimo decennio: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

Sulla base di una proposta della Commissione europea e dei contributi degli Stati membri, il Consiglio ha adottato, il 12 febbraio 2001, la "Relazione sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e di formazione". Si tratta del primo documento che delinea un approccio globale e coerente delle politiche nazionali nel settore dell'istruzione. Tale relazione è stata approvata nel marzo 2001 dal Consiglio europeo di Stoccolma, il quale ha richiesto la preparazione di un programma di lavoro dettagliato. Quest'ultimo è stato adottato il 14 febbraio 2002 ed è stato oggetto di una relazione congiunta della Commissione e del Consiglio europeo di Barcellona dei giorni 15 e 16 marzo 2002. Tre sono gli obiettivi cardine della suddetta relazione, verso i quali gli Stati uniti europei sono chiamati a mobilitare volontà e competenze, in un'ottica di profonda trasformazione del *know how* in campo: migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e di formazione; facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione; aprire l'istruzione e la formazione sul mondo.

1) *Migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e di formazione.*

L'istruzione e la formazione rappresentano uno strumento privilegiato di coesione sociale e culturale, nonché uno strumento economico considerevole, destinato a migliorare la competitività e il dinamismo dell'Europa. Si tratta di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza.

Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione significa, inoltre, migliorare la corrispondenza fra le risorse e i bisogni, consentendo agli istituti scolastici di realizzare nuove *partnership* che possano aiutarli nello svolgimento del loro nuovo ruolo, più diversificato che in precedenza. Per quanto riguarda il primo obiettivo i risultati concreti da perseguire sono: a) garantire l'accesso per tutti gli istituti di istruzione e di formazione, a Internet e alle risorse multimediali; b) sorvegliare che tutti gli insegnanti interessati siano qualificati per quanto riguarda l'utilizzazione di tali tecnologie; c) aumentare ogni anno in maniera sostanziale l'investimento per abitante in risorse umane.

2) *Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione*

Il modello sociale europeo di coesione sociale deve poter consentire a tutti i cittadini di accedere ai sistemi d'istruzione e di formazione formali e non formali, facilitando il passaggio da un settore d'istruzione ad

un altro (ad esempio dalla formazione professionale all'insegnamento superiore), dall'infanzia all'età matura. L'apertura dei sistemi d'istruzione e di formazione accompagnata da uno sforzo per rendere più invitanti tali sistemi, anche per adattarli ai bisogni dei diversi gruppi destinatari, può svolgere un ruolo importante per la promozione di una cittadinanza attiva, della parità di opportunità e della coesione sociale durevole. Nel quadro del secondo obiettivo, i risultati concreti da perseguire consistono nel ridurre della metà, entro il 2010, il numero di giovani da 18 a 24 anni che hanno terminato soltanto il primo ciclo dell'insegnamento secondario inferiore e che non continuano gli studi o l'attività di formazione.

3) *Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo*

Questo obiettivo comprende, da una parte, la costruzione dello spazio europeo dell'istruzione e della formazione tramite la mobilità e l'insegnamento delle lingue straniere e, dall'altra, il potenziamento dei collegamenti con il mondo del lavoro, della ricerca e della società civile nel suo insieme. Per quanto riguarda il terzo obiettivo, i risultati concreti da perseguire sono: a) favorire la formazione dei capi di impresa e dei lavoratori autonomi; b) incoraggiare lo studio di due lingue dell'UE, diverse da quella materna o da quelle materne, per un periodo minimo di due anni consecutivi; c) favorire la mobilità degli studenti, degli insegnanti, degli addetti alla formazione e dei ricercatori.

Tale comunanza d'intenti, che rispecchia un crescente clima di innovazione e di maggiore cooperazione tra le istituzioni degli Stati membri, ha permesso di creare uno "spazio europeo dell'istruzione superiore" che, entro l'anno 2010, permetterà ai sistemi europei di diventare un "riferimento di qualità mondiale". Quale contributo a realizzare tale obiettivo, i Ministri della pubblica istruzione di 31 Paesi europei (Stati membri, Paesi candidati e Paesi SEE) hanno inoltre adottato il 30 novembre 2002 la "*Dichiarazione di Copenaghen*" destinata a promuovere la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale, mediante azioni concrete in merito a trasparenza, riconoscimento e qualità dell'istruzione e formazione professionale⁴.

Successivamente, nell'ambito di verifiche di fattibilità degli obiettivi che, ambiziosamente, i Paesi dell'UE si erano posti, è affiorata la consapevolezza che parte degli impegni che si auspicava di perseguire fossero troppo difficili da realizzare. La causa è derivata dalle avverse condizioni del ciclo economico che, minando la stabilità del sistema produttivo eu-

⁴ All'apertura della Conferenza di Copenaghen viene dichiarato: "Questa conferenza apre un varco fondamentale. Credo che abbiamo ora un'occasione unica per compiere progressi concreti. Un'occasione per fare della formazione professionale un contributo essenziale alla realizzazione degli auspici di Lisbona: fare dell'Europa l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. Un'occasione inoltre per rispondere concretamente e rapidamente ai bisogni effettivi dei cittadini. Bisogni che trarranno una più efficace soddisfazione dalla nostra determinazione a cooperare sul piano europeo".

ropeo, hanno condotto i Paesi membri a obiettivi più modesti ma senz'altro più realistici. Sul piano pratico essi sono finalizzati ad una serie di risultati concreti⁵, quali: a) un quadro unico per la trasparenza di competenze e qualifiche; b) un sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale; c) dei principi qualitativi comuni in materia di istruzione e formazione professionale; d) dei principi comuni per la convalida dell'istruzione formale e informale; e) un orientamento professionale permanente.

2. IL PROCESSO DI RIFORMA E DI INNOVAZIONE IN ITALIA: PRINCIPI, OBIETTIVI, FASI LEGISLATIVE

La scuola italiana è da anni attraversata da processi di riforma che costituiscono un terreno privilegiato di riflessione per comprendere quali siano gli orizzonti di senso in cui ripensare l'offerta formativa futura. Tali processi di riforma si innestano in un ampio percorso che ha impegnato Governi di differente collocazione politica.

2.1. Prima fase

La prima fase è stata realizzata dal Governo dell'Ulivo, che ha operato dal 1996 al 2001 ha avviato un ampio processo di riforma, con la prospettiva di una trasformazione organica e complessiva dell'intero sistema formativo (scuola, formazione professionale, Università e formazione degli adulti).

La riforma era finalizzata alla costruzione di percorsi formativi più vicini a quelli degli altri Paesi europei, con un ampliamento della formazione (piena scolarità, riduzione della dispersione e degli abbandoni scolastici, diritto alla formazione fino 18 anni), la ricerca di un migliore rapporto tra scuola, formazione professionale e inserimento lavorativo attraverso la costruzione di un sistema formativo integrato; unita alla proposta di decentramento del governo della scuola, promuovendo autonomia e responsabilizzazione delle singole scuole, dei presidi e dei docenti.

Tra i provvedimenti realizzati è possibile citare:

- 1) *la riforma dell'esame di maturità* (1999);
- 2) *l'autonomia della scuola*⁶, il cui quadro generale viene definito attraverso il "Regolamento dell'autonomia"⁷, che prevede l'autonomia, appunto, delle singole istituzioni scolastiche (devono superare una certa dimensione, altrimenti si procede all'accorpamento di più scuole), relativamente alla didattica (introduzione moduli, percorsi individuali, debiti e riconoscimento crediti, metodologie e strumenti didattici, ...), all'orga-

⁵ La descrizione approfondita della declinazione di tali risultati è consultabile presso http://europa.eu.int/index_it.htm

⁶ Art. 21 della legge n. 59, 15 marzo 1997 (Bassanini).

⁷ Decreto P.R. n. 275, 8 marzo 1999.

nizzazione (orario, impiego docenti, calendario, ...), all'ambito della ricerca, della sperimentazione e dello sviluppo (progettazione formativa, innovazione dei metodi; sviluppo di nuovi metodi d'insegnamento e valutazione). La riforma dell'autonomia chiede, inoltre, ad ogni scuola di predisporre il POF (Piano Offerta Formativa) che definisce l'identità della scuola e l'offerta formativa agli utenti. Si possono costituire reti di scuole per il raggiungimento degli obiettivi e anche reti di connessione con il territorio (enti locali, realtà culturali sociali ed economiche, vedi art. 3 comma 4)⁸;

- 3) *uno Statuto delle studentesse e degli studenti, che è stato approvato nel 1998*;
- 4) *l'innalzamento dell'obbligo scolastico*⁹: in attesa della riforma complessiva dei cicli, dall'anno 1999/2000 si adempie all'obbligo frequentando il primo anno delle scuole secondarie superiori o comunque dopo aver frequentato 9 anni di scuola. Nell'ultimo anno dell'obbligo devono essere svolte attività di orientamento e sono possibili percorsi integrati con Centri di formazione professionale;
- 5) *l'obbligo di formazione*¹⁰: per potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani è progressivamente istituito l'obbligo di frequentare attività formative fino a 18 anni. L'obbligo può essere assolto: a) nel sistema di istruzione scolastica, b) nel sistema della formazione professionale, c) nell'apprendistato all'interno di un contesto di lavoro;
- 6) *il regolamento relativo all'autonomia didattica dell'Università*¹¹: si prevedono requisiti minimi per i singoli corsi di laurea, verificati all'accesso, ed eventuali attività formative aggiuntive per chi non li possiede. Ciò viene definito "sistema dei crediti";
- 7) *l'avvio dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema formativo nel 1999*, con compiti di ricerca sistematica sul funzionamento e sui risultati del sistema formativo nel suo complesso;
- 8) *l'avvio della Scuola di specializzazione per insegnanti* (primo ciclo 1999/2000);
- 9) *il riordino dei cicli*¹², che prevedeva: tre anni di scuola dell'infanzia (non obbligatoria); sette anni di scuola di base, con esame di Stato finale e un'indicazione orientativa non vincolante al termine; cinque anni di scuola secondaria (liceo), articolata in area classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale; l'obbligo scolastico da sei a quindi-

⁸ Secondo L. BENADUSI e F. CONSOLI (a cura di), *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna, 2004) il tipo di realizzazione dell'autonomia scolastica è attualmente in fase di lento sviluppo, essendo ancora molti i vincoli imposti dal livello centrale dell'amministrazione scolastica. Sul piano delle innovazioni, però, un risultato già ottenuto è quello di aver introdotto una pluralità di modelli di *governance*: oltre allo "stato-valutatore", anche quello del "quasi-mercato" e quello della "rete-comunità".

⁹ Legge n. 9, 20 gennaio 1999, in GU 27 gennaio 1999, n. 21.

¹⁰ Art. 68 collegato alla finanziaria 1999, 11 maggio 1999.

¹¹ Decreto del Ministro Università 3 novembre 1999. Si veda in particolare art. 6: Requisiti di ammissione all'università.

¹² Legge 30/2000 del 10 febbraio 2000.

ci anni; l'obbligo formativo fino a 18 (collegato alla finanziaria 1999); l'integrazione dell'istruzione con la formazione professionale¹³;

- 10) *parità e diritto allo studio*¹⁴: il servizio scolastico nazionale prevede scuole statali e scuole paritarie private e degli enti locali. Le scuole non statali che richiedono la parità devono possedere alcuni requisiti (rispetto della Costituzione e degli ordinamenti vigenti, iscrizione per tutti gli studenti, inserimento handicappati, rispetto contratti nazionali di lavoro, ...).

Per garantire il diritto allo studio a tutti gli alunni lo Stato sostiene le famiglie mediante assegnazione di borse di studio. Sono previsti contributi per il mantenimento di scuole elementari parificate (scuole private presenti ad esempio in territori dove la scuola pubblica è assente) e di scuole materne.

2.2. Seconda fase

La seconda fase ha inizio con il nuovo Governo del Polo nell'anno 2001, durante il quale il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) ricomponde di nuovo in un unico Ministero le competenze della scuola e dell'università e, sulla base degli orientamenti espressi nel periodo elettorale, il nuovo Ministro, Letizia Moratti, si attiva inizialmente in tre direzioni: avvio rapido del nuovo anno scolastico e ridefinizione di alcune procedure per la gestione del personale docente; blocco della riforma dei cicli approvata dal parlamento italiano nel febbraio 2000; mantenimento delle prospettive di riforma dell'Università.

In generale, gli orientamenti del Ministro si richiamano ai principi della sussidiarietà, dell'autonomia e della flessibilità organizzativa, del liberismo.

Il quadro complessivo del sistema di istruzione-formazione risulta ancora oggi in forte trasformazione.

Principali ambiti di mutamento nella legislatura governata dalla Casa della Libertà sono stati i seguenti:

- 1) *La riforma dell'art. 117 della Costituzione*. La legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 amplia le competenze delle Regioni in materia di istruzione e formazione professionale. Allo Stato resta la competenza esclusiva delle norme generali sull'istruzione.
- 2) *Le nuove disposizioni in materia di organizzazione del personale docente e problemi relativi al loro finanziamento* (orario di lavoro, supplenze, aggiornamento...) sono contenute nelle leggi finanziarie 2002 e 2003.

¹³ Il Programma quinquennale di progressiva attuazione della legge 30/2000 è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 3 novembre 2000 e approvato con Risoluzioni della Camera e del Senato nel dicembre 2000. Con il settembre 2001 doveva avviarsi la riforma nei primi due anni della scuola di base. Nella secondaria l'avvio della riforma era previsto per il settembre 2002. Nuovi curricoli per la scuola di base sono stati proposti nel febbraio 2001 (lavori di una commissione di esperti e schema di decreto interministeriale).

¹⁴ Legge 62/2000 del 10 marzo 2000.

- 3) *La riforma dell'esame di maturità.* Il comma 7 dell'art. 15 della finanziaria 2001 che prevede per gli esami di maturità commissioni composte dai docenti della classe del candidato e presiedute per ogni sede di esame da un docente o dirigente esterno nominato dal dirigente regionale competente.
- 4) *La riforma degli organi di governo delle istituzioni scolastiche.* Sono stati modificati gli organi territoriali regionali e provinciali (il Provveditorato diventa CSA, Centro Servizi Amministrativi).
- 5) *La revisione del servizio nazionale di valutazione del sistema formativo.* L'orientamento è verso un servizio autonomo e indipendente dal Ministero.
- 6) *La costruzione di un codice deontologico del personale docente.* È stata istituita una Commissione di studio per definire principi e norme etiche per la professione docente.
- 7) *L'applicazione della Legge 62/2000* per la parità scolastica e le disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. È stata nominata una Commissione per stabilire le procedure di attuazione.
- 8) *La riforma dei cicli.* Il Ministro Moratti nel luglio 2001 ha nominato un Gruppo ristretto di lavoro (GRL) per una riflessione complessiva sul sistema formativo, una rivisitazione del piano di attuazione della riforma previsto dal precedente Governo ed eventuali modifiche della legge 30/2000 (legge "Berlinguer"). Il GRL ha prodotto un "Rapporto finale" (presentato il 28 novembre 2001) che trasforma in maniera sostanziale la legge Berlinguer. La proposta è stata sottoposta agli "Stati generali dell'istruzione" del dicembre 2001 e si è tradotta in una Legge delega al Governo (L. 53/03, approvata definitivamente nel marzo 2003) che si richiama ad alcuni orientamenti:
 - a) l'educazione è un diritto per almeno 12 anni;
 - b) la fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un diritto/dovere legislativamente sanzionato; dal quindicesimo anno di età si possono frequentare corsi in alternanza;
 - c) il sistema educativo deve favorire la crescita e valorizzazione della natura umana, l'inserimento nella vita sociale e nel lavoro, la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e l'appartenenza alla comunità locale, nazionale e alla civiltà europea. Obiettivi realizzati in cooperazione con la famiglia, in coerenza con il principio di autonomia delle scuole e nel rispetto della Costituzione;
 - d) il sistema educativo di istruzione e formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo formato dalla scuola primaria e scuola secondaria di primo grado e da un secondo ciclo formato dal sistema dei licei e da quello dell'istruzione e formazione professionale;
 - e) la flessibilità orizzontale e verticale deve caratterizzare tutti i percorsi e tutte le strutture;
 - f) viene potenziata la formazione professionale sia a tempo pieno che in alternanza.

Con l'anno scolastico 2002-2003 prende avvio una sperimentazione controllata nelle scuole dell'infanzia e nelle elementari, in relazione al mutamento delle età di accesso, e una sperimentazione per l'apprendimento della seconda lingua e l'informatica.

Il 19 giugno 2003 lo Stato, le Regioni e le Autonomie locali siglano l'Accordo-quadro per la realizzazione, dall'anno scolastico 2003/2004, di percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale caratterizzati da: durata almeno triennale, discipline ed attività attinenti sia alla cultura generale sia alle aree professionali, qualifiche professionali riconosciute a livello nazionale e corrispondenti almeno al secondo livello europeo. Nell'ambito dell'Accordo-quadro possono essere ricondotti anche i progetti pilota avviati nell'anno 2002/2003 sulla base di singole intese tra il MIUR e il Ministero del Lavoro e le Regioni Lombardia, Piemonte, Veneto, Lazio e Puglia¹⁵.

In questo modo, il nostro Paese ha avviato il processo di costruzione di un forte sistema di istruzione e formazione professionale, che l'UE considera una priorità per il suo sviluppo sociale ed economico nel quadro degli obiettivi fissati dal Consiglio europeo di Lisbona per il 2010.

3. I QUATTRO FONDAMENTI DEL DISEGNO DI RIFORMA

Il primo fondamento da richiamare è che la Riforma pone al centro del sistema educativo le persone¹⁶: studenti, genitori, docenti. L'educazione ha come principale finalità la crescita delle persone. La prima e più importante forma di collaborazione tra famiglia e scuola è richiamata nelle primissime righe della Legge 53/2003, vale a dire il "rispetto delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori". La riforma scolastica, ponendo al centro la persona, prevede numerose possibilità di personalizzazione del percorso formativo, a livello sia strutturale (età di ingresso, ad esempio), sia di modalità di apprendimento (nel secondo ciclo), sia infine di contenuti (nelle quote opzionali facoltative)¹⁷.

Per dare corpo all'idea di collaborazione scuola-famiglia, le scelte ed i percorsi svolti verranno raccolti nel *portfolio* delle competenze di ogni ragazzo. Il *portfolio* delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il

¹⁵ Fonte: MIUR - Uffici scolastici regionali, Nell'anno scolastico 2004/2005 funzionano 3.448 percorsi, frequentati da 62.695 allievi e regioni con il maggior numero di iscritti sono: il Veneto (9.216) e la Lombardia (7.341), seguite dalla Campania. Rispetto alla prima applicazione dell'Accordo-quadro (triennio 2003-2006), i dati rilevati dagli Uffici scolastici regionali e dall'ISFOL evidenziano un incremento del 59% degli allievi e del 52% dei percorsi.

¹⁶ Art. 1, Legge 53/2003: "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno".

¹⁷ Per una descrizione dettagliata del disegno di Riforma si rimanda a: LODIGIANI R. e I. PAIS, *La trasformazione a livello normativo e organizzativo del sistema di istruzione e formazione professionale*, in E. BESOZZI - M. COLOMBO (a cura di), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Fondazione ISMU, Milano 2006.

riconoscimento dei crediti e debiti formativi. La seconda si intreccia con la prima per far scoprire allo studente le proprie capacità potenziali.

Il secondo aspetto che la Riforma ci richiede di curare è quello del disagio giovanile: l'idea di fondo è che gli insuccessi potrebbero essere efficacemente prevenuti se i ragazzi si trovassero di fronte un'offerta formativa capace di valorizzare le attitudini e gli interessi di ciascuno di loro. Purtroppo, secondo alcuni il fenomeno di progressiva "licealizzazione"¹⁸ che ha interessato negli ultimi 10 anni tutti i percorsi di scuola secondaria ha contribuito ad aumentare i tassi di insuccesso e di abbandono. Pertanto, innalzare l'obbligo scolastico senza prevedere contestualmente una reale diversificazione dei percorsi non è stata la soluzione più efficace.

Per questo la Legge 53/2003 prevede il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino ai 18 anni, ma prevede altresì che tale diritto-dovere possa essere assolto anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale e in alternanza scuola-lavoro. Così, la formazione professionale e le Regioni, entrano in forma organica (e non marginale) nel sistema educativo nazionale, come credibile e appetibile alternativa agli studi liceali. Tale scenario è stato, però, teatro di continui cambiamenti: da una parte si è cercato di avvalorare la tesi che la formazione professionale doveva costituirsi come un percorso "più breve" per l'avviamento al lavoro e meno "scolastico", ossia articolato sulla rilevanza delle attività pratiche ed operative; dall'altra la presenza di diffusi fenomeni di espulsione di lavoratori dal mercato del lavoro, di crisi strutturali a livello di settori e comparti, il rischio di marginalità occupazionale e sociale, ha condotto ad una significativa domanda di profili tecnici con livelli di conoscenze e di competenze elevati e di professionalità alte o medio alte, rivalutando, quindi, il rinnovamento e l'innalzamento del ruolo della formazione professionale.

Il terzo fondamento della riforma è la differenziazione dei percorsi formativi. La legge 53/2003 introduce nel secondo ciclo della scuola secondaria due percorsi: il sistema dei licei (quinquennale) e il sistema della formazione professionale (quadriennale, da estendere a cinque anni per proseguire gli studi in ambito universitario). Dai quindici anni di età, entrambi i binari possono essere completati utilizzando il sistema duale di alternanza scuola-lavoro, con una modalità formativa ispirata al modello tedesco, spesso indicato come esempio di efficace transizione dalla scuola al lavoro. Il sistema duale, considerando il mondo del lavoro come luogo di formazione complementare alla scuola, si fonda sulla proposta di percorsi formativi gestiti in parte in maniera "canonica", ossia in aula, in parte attraverso una formazione pratica sul luogo di lavoro. Ciò assicura una preparazione funzionale ed adeguata alle richieste del mercato e consente di ridurre ai

¹⁸ Da R. Drago, Le sfide didattiche dei nuovi ordinamenti della secondaria italiana, il "doppio canale" di istruzione e formazione: chiarimenti preliminari "la licealizzazione consiste in una iniezione di materie e saperi di tipo astratto, letterario, linguistico e genericamente 'culturale' nel corpo di curricoli a prevalenza operativa, centrati sui laboratori e finalizzati all'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro e delle professioni".

minimi termini il numero di abbandoni scolastici, offrendo, ai ragazzi scarsamente motivati allo studio dei percorsi professionalizzanti. In principio, i due binari hanno pari dignità e sono previste ed organizzate le cosiddette “passerelle” che consentono di trasferirsi dall’uno all’altro nei due sensi. La legge prevede che la scelta del binario avvenga alla fine della scuola media inferiore, a 14 anni, preceduta da una attività obbligatoria di orientamento. Si tratta di una struttura non troppo dissimile dall’attuale e che inverte la tendenza messa in moto dalla Legge n. 30 del 2000, o Legge De Mauro, che prevedeva invece soltanto un binario (i licei), anche se differenziato al suo interno in aree disciplinari diverse, con l’espletamento dell’obbligo esclusivamente in questa filiera formativa.

La presenza di due binari non è certo una particolarità italiana. Se classifichiamo gli ordinamenti scolastici a seconda del grado di differenziazione in binari e del grado di standardizzazione dei *curricula*, otteniamo un panorama variegato (vedi tabella)¹⁹.

Tabella: *Rapporto tra differenziazione e standardizzazione nelle scuole europee*

	Differenziazione elevata	Differenziazione media	Differenziazione bassa
Standardizzazione elevata	Germania; Olanda	Francia; Italia	Inghilterra; Giappone
Standardizzazione media		Spagna	
Standardizzazione bassa			Stati Uniti

Il fatto che i principali Paesi sviluppati siano caratterizzati da gradi diversi di differenziazione dei sistemi scolastici suggerisce che non vi sia una relazione stringente tra stratificazione del sistema educativo e benessere economico. Per argomentare a favore di un sistema stratificato occorre prendere in considerazione due elementi: la specializzazione dei *curricula* e la presenza di un moltiplicatore sociale (*peer effect*).

- 1) Per quanto riguarda la maggiore specializzazione si può affermare che una certa divisione dei *curricula* genera specializzazione e migliora l’efficacia dell’insegnamento. Tuttavia, se la specializzazione è eccessiva, si corre il rischio di produrre, soprattutto nel binario della formazione professionale, competenze professionali che diventano rapidamente obsolete e difficilmente spendibili lungo l’arco della vita lavorativa. Pertanto, se il sistema tende a specializzare troppo precocemente, il risultato atteso sul mercato del lavoro è una scarsa capacità di adattamento a nuove competenze e una conseguente tendenza alla diminuzione della mobilità lavorativa. Infatti, nei principali Paesi europei, non solo gli stu-

¹⁹ Tabella tratta da Damian F. Hannan (ESRI), David Raffe (University of Edinburgh) and Emer Smyth (ESRI), *Cross – National Research on School and Work Transitions: an Analytical Framework*. This paper was commissioned by the OECD Secretariat to provide background for the Transition 1996.

denti tendono a iscriversi a binari generalisti, ma avviene anche che nei binari specialistici (*vocational*) i *curricula* diventano più generalisti, un fenomeno etichettato come “*academic drift*”²⁰. Questa prima riflessione porta a valutare negativamente la stratificazione del sistema scolastico²¹. Inoltre il meccanismo di allocazione degli studenti ai binari può generare costi notevoli, soprattutto se avviene in età precoce, quando né la famiglia né lo studente hanno ancora sviluppato una percezione adeguata delle capacità e delle vocazioni individuali. Un efficace orientamento e un sistema di “passerelle” tra un binario e l’altro possono in parte risolvere il problema.

- 2) Per quanto riguarda il moltiplicatore sociale, argomento a favore dei binari separati, si può sostenere che la divisione genera una miglior allocazione dei talenti e determina la possibilità di formare classi più omogenee per vocazioni e abilità. Pertanto, la differenziazione dei percorsi può generare un guadagno di efficienza in ciascuno dei due percorsi, considerando che il rendimento scolastico individuale dipende anche dalle caratteristiche della classe che si frequenta (il cosiddetto *peer effect*). Tuttavia l’evidenza empirica, relativa soprattutto alle esperienze di “*tracking*”²² delle scuole secondarie americane, ci consente di dire con sufficiente certezza che i risultati scolastici complessivi sono migliori mescolando tra di loro studenti con talenti e abilità diverse, per effetto della più elevata motivazione che si nasconde nei gruppi eterogenei. Inoltre, non si possono trascurare questioni di equità: è difficile negare che l’allocazione degli individui ai diversi binari della formazione sia legata al contesto familiare e sociale, cosa che crea pericolosi meccanismi di riproduzione sociale. Negli anni Sessanta, è stata proprio la consapevolezza che i figli delle famiglie meno abbienti finivano sistematicamente nel binario “*vocational*” che ha spinto l’Italia e l’Inghilterra a riformare la scuola media inferiore, istituendo la scuola media unica nel 1962. Resta da vedere però se la soluzione ai problemi di equità debba essere nel disegno della scuola secondaria superiore. Alcuni economisti, tra loro il premio Nobel James Heckman, sostengono che le differenze indotte dal *background* familiare vanno compensate prima possibile, addirittura all’inizio della vita scolare²³.

²⁰ MOSCATI R., *La riforma dell’università italiana nell’Europa della conoscenza*, Seminario AIS-ELO, Bari, 30 Ottobre 2000.

²¹ Si potrebbe obiettare, però, che in alcune aree del Paese, ad esempio il Nord Est, la struttura produttiva regionale fortemente ancorata a settori economici tradizionali richiede competenze tecniche e professionali specifiche, spesso scarsamente disponibili nel mercato locale del lavoro. Per colmare questa scarsità relativa e rendere più remunerativo l’investimento in istruzione, sarebbe perciò preferibile una precoce specializzazione.

²² “*Tracking*” significa letteralmente “seguire le orme”, in ambito pedagogico si riferisce a quella strategia didattica a “mediazione sociale” che si propone di aumentare l’apprendimento degli attori attraverso la creazione di un gruppo eterogeneo, in termini di provenienze sociali, di livello di competenza, di doti fisiche e di sesso.

²³ Il *background* familiare, ossia il grado di istruzione dei genitori e la loro appartenenza socio-economica, è un fattore esogeno al percorso scolastico, che deve influire il meno possi-

Il principio dell'uguaglianza di fronte all'istruzione trova spazio tanto nelle ideologie politiche di stampo social-democratico quanto in quelle di ispirazione liberale. In particolare, la convinzione secondo cui la democratizzazione degli accessi al sistema formativo dovrebbe rappresentare il veicolo principale per dare vita a una società fluida e aperta, nella quale i destini materiali e immateriali dei singoli sono decisi dalle loro capacità e dalle loro competenze, indipendentemente dalle rispettive origini e appartenenze sociali, deriva principalmente dalle ideologie liberali. Appartiene, invece, all'ideologia social-democratica l'idea che vadano rimossi tutti gli ostacoli nell'accesso ai servizi sociali e vadano istituite politiche di "discriminazione positiva" nei confronti dei cittadini svantaggiati per poter realizzare l'uguaglianza di risultati²⁴.

La legge Moratti non parla di uguaglianza nelle *chance* di istruzione, bensì di "pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali"²⁵. Questa dizione preclude l'adozione di serie misure atte a garantire che soggetti di diversa origine sociale godano di identiche possibilità formali di raggiungere i titoli di studio superiori e universitari.

Il quarto principio introdotto dalla riforma fa riferimento al concetto di "parità" che si declina nella possibilità per ogni nucleo familiare di scegliere il percorso formativo che si ritiene più appropriato alle aspettative ed alle peculiarità dei propri figli, indipendentemente dalla categoria (pubblica o privata) dell'istituzione scolastico-formativa che lo propone. Il valore che anima tale fondamento assurge ad una democratizzazione degli accessi alle offerte di formazione, a prescindere dall'estrazione socio-economica propria di ogni famiglia.

Si è posta, dunque, particolare enfasi sull'idea che le famiglie debbano poter scegliere liberamente la scuola che preferiscono per i loro figli, non statale o statale, attraverso l'introduzione del cosiddetto "buono scuola". Questi programmi, già in vigore in Lombardia dal 2000 e in Veneto dal 2002, possono essere ampliati ed estesi anche ad altre Regioni. Chi sostiene il "buono scuola"²⁶ ritiene che esso potrebbe migliorare il rendimento scolastico orientando una parte degli studenti verso la scuola non statale (più costosa, e quindi, presumibilmente, più efficace nella formazione) e aumentando la concorrenza tra scuole, la quale aumenterebbe l'efficienza e la qua-

bile sul rendimento scolastico dell'alunno, il successo individuale infatti è considerato fattore acquisitivo, poiché generato dai livelli di impegno e responsabilità, di applicazione e prestazione attribuibili unicamente al soggetto.

²⁴ BESOZZI E., *Società, cultura, educazione*, Carocci, Firenze 2006.

²⁵ Legge 53/03, art. 2, comma a.

²⁶ La Giunta di centro-destra della Regione Piemonte ha approvato la legge regionale n. 10, giugno 2003, che introduce nelle scuole piemontesi il "buono scuola". L'iniziativa è stata presentata dal Presidente della Regione Ghigo e dall'Assessore all'Istruzione Leo come un aiuto economico alle famiglie degli studenti piemontesi che frequentano le scuole pubbliche o quelle private paritarie, al fine di garantire la cosiddetta "libera scelta educativa" tra scuola pubblica e scuola privata. A questo scopo ha stanziato 18 milioni di euro. Nelle dichiarazioni ufficiali dei sostenitori della legge è stato aggiunto che la misura è rivolta in particolare alle famiglie a basso reddito e che ne possono beneficiare anche gli studenti delle scuole statali.

lità complessiva del sistema costringendo anche le scuole statali a migliorare i propri standard. Infine, la libertà di scelta potrebbe favorire l'aggregazione degli studenti in ambienti più omogenei (dal punto di vista sociale, economico, di *background* familiare, ecc.). Chi invece si oppone a questo dispositivo sostiene che il "buono scuola" serva a pagare solamente le rette della scuola privata e che ne possono beneficiare anche le famiglie ricche²⁷.

Il dibattito tra proponenti e oppositori del buono scuola è pervaso da elementi ideologici, soprattutto perché la maggior parte delle scuole non statali hanno spiccato orientamento religioso. Di fatto bisogna anche tenere conto delle esperienze degli altri Paesi e dei risultati effettivamente conseguiti dai buoni scuola.

Helen Ladd²⁸ prende in esame una ventina di studi sull'efficacia dei "buoni scuola" negli Stati Uniti, in Cile e in Nuova Zelanda. Mentre negli Stati Uniti i "buoni" sono stati sperimentati in poche città (Cleveland, Milwaukee, New York, Washington, alcuni distretti della Florida) e anche all'interno di queste città coprono una minoranza di alunni, in Cile e Nuova Zelanda il "buono scuola" è universale (da venti anni in Cile e dieci in Nuova Zelanda). In sostanza, si tratta di sussidi a scuole, statali o non statali, sulla base dell'iscrizione degli alunni. La conclusione dello studio è che negli Stati Uniti l'uso dei "buoni scuola" non ha prodotto miglioramenti significativi nella qualità degli studenti. Ciò è tanto più significativo, in quanto la ripartizione dei "buoni" in alcune città (New York, Washington) è stata determinata per sorteggio, consentendo quindi al ricercatore di verificare l'efficacia del "buono" senza timore che il gruppo di coloro che ne ha diritto abbia caratteristiche diverse (in termini di reddito, *background* familiare, orientamento religioso o altro) di chi invece non ne usufruisce. Molti studi documentano che il "buono scuola" e la maggiore libertà di scelta, di fatto, incentivano la tendenza dei genitori a scegliere la scuola sulla base delle caratteristiche degli studenti che la frequentano: ciò li espone più al *peer effect* che non ai benefici dell'eterogeneità del gruppo di apprendimento. Il *peer effect*, lo ricordiamo, può facilitare il rendimento scolastico dei gruppi omogenei di livello socio-economico elevato, ma danneggia il rendimento nelle scuole "difficili", cioè con alunni che pro-

²⁷ Nella Regione Piemonte il "buono scuola" è destinato a rimborsare esclusivamente le spese di iscrizione, di funzionamento e di gestione ordinaria della scuola, cioè le spese che compongono la retta scolastica negli istituti privati. Sono escluse dalla lista delle spese rimborsabili tutti i costi relativi a libri di testo, servizi di mensa, spese di trasporto e sussidi e materiali didattici. Sono altresì escluse le spese sostenute per viaggi di istruzione, attività di arricchimento formativo, attività integrative ed extracurricolari. In sostanza, sono escluse dal rimborso tutte le spese, salvo le tasse di iscrizione, sostenute dalle famiglie che mandano i propri figli alle scuole pubbliche. Inoltre, prevedono di erogare i "buoni scuola" anche alle famiglie con un elevato reddito. Il contributo regionale varia, infatti, in ragione del livello di reddito: è pari al 75% della spesa scolastica ammissibile per le famiglie della prima fascia, al 70% per quelle della seconda fascia, al 60% per quelle della terza fascia e del 50% per quelle della quarta fascia (1^a fascia minore o uguale a 7.600 euro, 2^a fascia tra 7.601 e 10.000 euro, 3^a fascia tra 10.001 e 20.000 euro e 4^a tra 20.001 e 30.400 euro).

²⁸ LADD H.F., *School Vouchers: A Critical View*, in "Journal of Economic Perspectives, American Economic Association" 16 (2002) 4, 3-24.

vengono da famiglie povere e da minoranze, gruppi sociali che partono già svantaggiati. Quanto all'argomento principale di chi sostiene il "buono" è che la scuola statale sarebbe indotta a migliorare la qualità dell'istruzione, in presenza di concorrenti "alla pari"; purtroppo non vi è evidenza che la qualità delle scuole statali sia migliorata dopo l'introduzione del "buono scuola", né in Florida né a Milwaukee, nonostante alcune scuole statali abbiano sperimentato nuovi programmi, sostituito parte del personale docente e a volte anche il direttore. In Cile, invece, i "buoni scuola" hanno orientato gli studenti ad alto reddito verso scuole non statali e aumentato la variabilità dei rendimenti scolastici: hanno migliorato i rendimenti scolastici nella Capitale, ma li hanno peggiorati nel resto del Paese. In Nuova Zelanda il programma ha ampliato l'offerta formativa, ma ha contemporaneamente aggravato i problemi delle scuole che si collocano nella parte inferiore della distribuzione dei rendimenti scolastici.

Concentrando l'attenzione sull'Italia, ed in particolare sulla Lombardia: la LR 5 gennaio 2000, n. 1 (art. 4, comma 121, lettera e), nel quadro della politica di sostegno alle famiglie, ha istituito il "buono scuola" a favore degli allievi delle scuole elementari, medie, superiori statali e non statali legalmente riconosciute, parificate e paritarie aperte alla generalità degli studenti e che erogano corsi ordinari. I "buoni scuola" si configurano quindi quale strumento concreto a favore delle famiglie, residenti nella Regione, diretto a consentire la libera scelta educativa dei genitori attraverso il rimborso parziale delle spese sostenute per ogni figlio frequentante scuole in Lombardia o nelle Regioni confinanti²⁹.

Nel febbraio del 2006 è stata decretata³⁰ una distribuzione delle risorse attraverso la "quota capitaria". Essa s'ispira al principio di assegnare le risorse al bisogno, misurato dalla dimensione della popolazione di riferimento e indipendentemente dalla scuola frequentata dall'allievo. In Lombardia il finanziamento si differenzerebbe, però, in relazione alle caratteristiche socio-demografiche (es. valli disagiate, presenza di disabili), alla tipologia dell'offerta e questa constatazione si traduce in sforzi per correggere (ponderare) il criterio capitario semplice. Vediamo come la Giunta regionale abbia approvato la programmazione e la dotazione finanziaria dell'offerta formativa per la formazione professionale anno formativo 2006-2007.

Per i corsi approvati e finanziati nell'A.F. 2005/2006 (anno in corso) il contributo pubblico della quota capitaria è pari a: € 3.000,00 per i CFP (pubblici i cui costi di personale di ruolo sono già coperti dalla Regione); € 5.000,00 per gli altri enti accreditati.

²⁹ Il contributo per ciascuno studente sarà pari al 25% delle spese ammissibili. La percentuale di rimborso non sarà però uguale per tutti; per le famiglie che hanno un ISEE (Indicatore della situazione reddituale), riferita all'anno 2001, inferiore o uguale a 8.348,74 euro, la percentuale sarà infatti elevata al 50% delle spese ammesse, mantenendo comunque il rimborso complessivo sempre entro il tetto massimo dei 1.050 euro. Il tetto dei 1.050 euro è elevato a 1.400 euro per gli alunni portatori di handicap, le cui famiglie hanno sostenuto spese in più per l'insegnante di sostegno.

³⁰ DGR 8 febbraio 2006.

Per le prime classi dei corsi che si attiveranno a partire dall'A.F. 2006/2007 gli enti di formazione pubblici e privati dovranno prevedere una compartecipazione (a carico degli stessi, del territorio o delle famiglie) pari a € 500,00 e il contributo pubblico della quota capitaria sarà pari a: € 2.500,00 per i CFP (pubblici); € 4.500,00 per gli altri enti accreditati.

La logica d'assegnazione delle risorse passa da un modello di finanziamento a spesa di funzionamento (ovvero in cui il finanziamento dipende dai fattori di costo) a un modello basato sul bisogno della popolazione (quota capitaria).

Il sistema di finanziamento è il modo in cui la Regione attribuisce un valore monetario all'attività svolta e orienta quindi il comportamento delle stesse; il tentativo di superare una logica di finanziamento a spesa storica guida le scuole a razionalizzare l'utilizzo delle risorse per far fronte al meglio ai bisogni della popolazione.

4. CRITICITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO IN ITALIA, CON RIFERIMENTO ALLA LOMBARDIA³¹

Dopo aver preso in considerazione gli indirizzi legislativi nazionali, esaminiamo più nel dettaglio le peculiarità del sistema di Istruzione-formazione in Italia.

È stato approvato il 23 febbraio a Bruxelles dai Ministri dell'Istruzione dei Paesi dell'UE il secondo Rapporto congiunto del Consiglio e della Commissione che fa il punto sui progressi realizzati a livello comunitario e nazionale rispetto agli obiettivi comuni fissati nell'ambito della strategia di Lisbona (programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010").

Il Rapporto del Consiglio Istruzione ha evidenziato in particolare che l'Italia, il cui Governo ha avviato riforme strutturali nel settore dell'istruzione e formazione, dal 2000 al 2005 ha compiuto progressi in alcune delle aree d'intervento ritenute prioritarie per migliorare la qualità dei sistemi educativi. Innanzitutto, l'area della dispersione scolastica: la "percentuale degli abbandoni precoci, ha sottolineato il Ministro Moratti, è passata dal 25,3 % del 2000 al 21,9% del 2005 (dati Eurostat), con il tasso di decremento più alto rispetto ai principali Paesi europei. È cresciuto quindi il tasso di scolarizzazione nella fascia di età tra i 18 e i 24 anni. Peraltro, secondo i dati più recenti in possesso del Ministero, la situazione è ulteriormente migliorata: attualmente infatti il tasso di abbandono scolastico si attesta attorno al 20 per cento. L'obiettivo per il 2010 è di arrivare, a livello europeo, al 10%". In secondo luogo l'area della scolarizzazione e del *life long learning*: il "saldo italiano è positivo anche per quanto riguarda il dato relativo ai giovani che hanno completato il ciclo secondario di istruzione, ha aggiunto il Ministro, dal 68,8% del 2000 al 72,9% del 2005. L'obiettivo atteso per il 2010 è l'85% a livello comunitario. Anche la partecipazione di persone tra i 24 e i 65 anni

³¹ Il paragrafo riporta i contenuti espressi nel DGR n. VIII/403 del 26 luglio 2005.

(popolazione in età lavorativa) ad attività di *lifelong learning* rivela un incremento nel corso del quinquennio 2000-2005”.

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha poi ribadito – anche in vista del Consiglio Europeo di primavera, cui prenderanno parte i Capi di Stato e di Governo –, la centralità delle politiche educative e formative quale fattore di sviluppo della coesione sociale e della crescita economica per tutti i Paesi dell’Unione, sottolineando la loro complementarità con le politiche sociali e del lavoro.

Nella relazione condivisa, i Ministri hanno inoltre riaffermato la necessità di espandere e migliorare l’investimento in capitale umano, adeguando e modernizzando i sistemi di istruzione e formazione nazionali in risposta ai nuovi fabbisogni di competenze. Dal Consiglio Istruzione è giunto infine un forte impulso a sviluppare i collegamenti tra istruzione superiore, ricerca e impresa, ai fini di una maggiore competitività in ambito mondiale, e ad accentuare l’utilizzo del “Quadro europeo delle qualifiche” e delle risorse dei Fondi strutturali, in quanto strumenti essenziali per incentivare la cooperazione nei settori della formazione e del lavoro.

Ponendo il *focus* sulla Lombardia, si può affermare che le sfide della globalizzazione trovano in questa Regione la loro manifestazione più avanzata e complessa, mettendo la società lombarda di fronte ad un passaggio difficile e decisivo. La ricerca di uno sviluppo di qualità che mantenga questa Regione tra le realtà forti dell’Europa, la capacità di crescere promuovendo una società coesa e solidale, una cultura ed una pratica di integrazione e tolleranza, sono nella tradizione regionale ormai da tempo.

Poiché, con la riforma del Titolo V, sono state trasferite alla Regione competenze decisive per promuovere sviluppo ed innovazione e per qualificare l’occupazione, ciò imprime una forte accelerazione al processo in atto, chiamando tutti i soggetti titolari dell’azione formativa, dalla Regione agli Enti locali, alle istituzioni scolastiche autonome, al mondo del lavoro, alla società civile nelle sue articolazioni – associative e culturali – ad assumere nuove e significative responsabilità, di fronte agli obiettivi strategici indicati anche dall’UE: garantire il diritto al lavoro; creare costantemente opportunità e percorsi formativi per tutti i cittadini; raccordare il sistema scolastico e formativo alle dinamiche di innovazione scientifica e tecnologica.

A supporto di tale sfida viene il nuovo scenario disegnato dal Titolo V della Costituzione³² e dal crescente affermarsi del ruolo della Conferenza Stato-Regioni, unite alla sentenza 13/2004 della Corte Costituzionale³³ che,

³² Costituzione, Titolo V, art. 114: “La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato. I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione. Roma è la capitale della Repubblica. La legge dello Stato disciplina il suo ordinamento”.

³³ La sentenza della Consulta 13/2004 risponde alla Regione Emilia Romagna che ha impugnato per illegittimità costituzionale 8 articoli del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, concernente le “Definizioni generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

attribuendo alle Regioni la gestione di tutto il personale della scuola, conferma la tendenza alla *devolution* in atto nel sistema economico, politico e sociale italiano.

Ma qual è, nello specifico, la politica regionale in materia?

Le “Linee di indirizzo per l’offerta formativa 2005-2006”³⁴ assumono un valore programmatico particolare in quanto si situano in un momento di transizione significativo per il sistema formativo regionale, caratterizzato da una pluralità di fattori.

In primis, esse rappresentano il primo atto della nuova legislatura regionale e, in quanto tali, sono attente al tema dello sviluppo del capitale umano, indicato nelle finalità del Documento Politico Programmatico per l’VIII legislatura. L’idea centrale è che in un contesto socio economico regionale che risente del rallentamento e della criticità che interessano il sistema italiano, le prospettive di ripresa si fondano su un’adeguata valorizzazione del capitale umano, inteso non solo come fattore economico produttivo, ma anche come ambito di crescita sociale e culturale. Lo sviluppo del capitale umano, infatti, rappresenta a un tempo un vantaggio competitivo per le imprese ed un vantaggio personale per i singoli in quanto ne rafforza l’occupabilità. In tale ambito, risulta prioritaria l’attenzione ad una efficace integrazione del principio di *mainstreaming* di genere in tutti gli interventi attivati, oltre che la promozione di politiche e azioni specifiche volte a accrescere quantitativamente e qualitativamente l’occupazione femminile in Lombardia.

Le “Linee di indirizzo 2005-2006”, che costituiscono verosimilmente l’ultimo atto programmatico significativo del FSE 2000-2006, dovranno traghettare il sistema regionale verso il nuovo periodo di programmazione dei Fondi strutturali e delle politiche di coesione dell’UE: se gli aspetti finanziari di tale nuova programmazione sono ad oggi ancora sostanzialmente indefiniti, è invece chiara la ridefinizione dell’obiettivo che tali politiche assegnano alla Regione Lombardia, con una concentrazione degli interventi verso il miglioramento della qualità del lavoro e la competitività delle imprese e dell’intero sistema regionale³⁵.

Tenendo conto dei vincoli legati alla riduzione delle risorse finanziarie pubbliche disponibili, tra le priorità che dovranno caratterizzare l’azione programmatica della Regione nei prossimi anni, assume carattere di urgenza il miglioramento del sistema, la sua evoluzione secondo un’ottica di rete capace di integrare l’intera offerta formativa del territorio, l’adeguamento dei modelli organizzativi tradizionali ai cambiamenti socio-economici e altresì a quelli del contesto normativo e finanziario in cui essi operano.

Si persegue, pertanto, un duplice obiettivo: da un lato, definire un quadro programmatico che, pur dotato delle necessarie caratteristiche di continuità, ripercorra, tenendo conto della riduzione delle risorse disponi-

³⁴ DGR 403 del 26 Luglio 2005.

³⁵ Premessa alle “Linee di indirizzo 2005-2006”.

bili, l'impianto dell'offerta che lo ha preceduto, dall'altro, introdurre ed accompagnare nel sistema una spinta verso l'innovazione e la revisione del modello regionale, prefigurando quello sotteso alla nuova programmazione FSE, attraverso l'introduzione di forme di intervento realmente innovative e attivando strumenti di supporto alla transizione degli operatori e del loro sistema.

Per questo secondo obiettivo, di fondamentale importanza sarà il consolidamento di un modello generale di monitoraggio e valutazione delle politiche attivate: ciò sarà possibile, partendo dalla messa a sistema delle esperienze finora realizzate. Come afferma Vergani: "Solo di recente in Italia si è sviluppata un'attenzione adeguata al tema della valutazione dei processi e dei sistemi di formazione professionale: in particolare, appare ancora da consolidare la consapevolezza, da parte delle Regioni e delle Province (il riferimento prioritario in materia), dell'importanza di disporre di dispositivi formalizzati di valutazione delle prestazioni sia dei sistemi di formazione professionale nelle loro diverse articolazioni sia dei propri meccanismi di programmazione, pianificazione e governo"³⁶.

Alla valutazione delle politiche dovrà affiancarsi una adeguata valutazione degli apprendimenti soprattutto per quel che riguarda le azioni formative afferenti all'area del diritto-dovere di Istruzione e Formazione, in collegamento con le istituzioni preposte a livello nazionale (INVALSI) e a quello internazionale (OCSE)³⁷.

Il percorso di realizzazione del modello di governo sin qui tratteggiato, che si pone in piena coerenza con il "Programma triennale della formazione"³⁸, dovrà vedere la sua piena realizzazione nel prossimo triennio. Nel corso dell'A.F. 05/06 sono stati, comunque, introdotti sperimentalmente alcuni elementi prioritari di innovazione del sistema funzionali alla prosecuzione del percorso sin qui effettuato, relativi a: gestione e programmazione territoriale, distretti formativi, innovazione procedurale e gestionale, innovazione metodologica, progetti interregionali.

5. METODOLOGIA DELL'INNOVAZIONE IN LOMBARDIA

Tutti gli orientamenti evidenziati a livello europeo, nazionale, regionale acquistano particolare rilevanza in un territorio che, come quello lombardo, è contrassegnato dalla presenza di una fitta rete di Centri di formazione professionale, che vantano una lunga tradizione, e da un'imprenditoria attenta ai processi formativi e professionalizzanti.

Si è così delineato, attraverso una sequenza di accordi istituzionali, un

³⁶ Associazione italiana di valutazione, rivista n. 8, *La valutazione istituzionale degli interventi di trasformazione professionale: note introduttive*, di A. Vergani, <http://www.valutazione.it/materiali/testi/Bibliografia.pdf>, 2005.

³⁷ DGR 403 del 26 Luglio 2005, in "Elementi strategici caratterizzanti il nuovo sistema".

³⁸ DGR n. 9334 del 7 giugno 2002 - Proposta di Delibera Consiliare; DCR n. 631 del 18.11.2002.

modello “lombardo” di istruzione/formazione professionale³⁹ che, distinguendosi da quelli proposti in altre Regioni italiane, attiva percorsi sperimentali (almeno) triennali, ne affida lo sviluppo sia ai Centri di formazione professionale sia agli Istituti professionali e tecnici, li finalizza al conseguimento di un Attestato di qualifica valido su tutto il territorio nazionale e di crediti utili al proseguimento degli studi: la scelta, che può anche costituire un significativo laboratorio per la Riforma, risulta coerente e sinergica con l’attivazione di processi educativi ispirati all’idea forza dell’alternanza scuola/lavoro.

L’Accordo Territoriale del 10 dicembre 2003 fra la Regione Lombardia e l’Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, con la conseguente convocazione di una serie di Conferenze di servizio dei dirigenti scolastici sul territorio organizzate insieme con la Regione, ha così chiamato gli Istituti tecnici e professionali alla progettazione congiunta dei nuovi percorsi formativi.

Al fine di assicurare l’unitarietà dell’intero processo e il confronto costante con gli organismi tecnici della Regione, la Direzione Regionale ha istituito un Gruppo di coordinamento, al quale partecipano dirigenti scolastici di scuole statali e paritarie, rappresentanti della Regione, dell’IRRE, del CISEM ed esperti qualificati. Il Gruppo di coordinamento, che nel corso dei suoi incontri ha sperimentato l’integrazione delle prospettive, degli interessi e delle convenienze, ha incontrato in più occasioni le scuole e per garantire, nel rispetto delle diversità, la coerenza dei percorsi, ha previsto anche momenti di confronto con i Centri di formazione professionale.

Poiché i percorsi sperimentali realizzati presso i Centri di formazione professionale sono strutturati su 32 ore settimanali, mentre quelli funzionanti l’anno prossimo negli Istituti di istruzione rientrano nell’ordinamento e l’organico delle classi sperimentali sarà dunque identico a quello delle classi di ordinamento, l’attuazione della sperimentazione richiederà di usare tutta la flessibilità consentita dall’art. 8 del DPR 275/99. Non solo, essa permetterà nel contempo di esplorare e di sperimentare, grazie a una diversa organizzazione della didattica centrata in prevalenza su un’impostazione laboratoriale che consenta economie di organico, misure di personalizzazione e di accompagnamento e percorsi in alternanza: sarà così possibile ad esempio realizzare, tra gli interventi riferibili all’area della personalizzazione, i laboratori di sviluppo degli apprendimenti (LARSA), l’area dell’integrazione con il territorio, il possibile raccordo con il canale dei licei.

Questo scenario, come è evidente, apre prospettive oltremodo impegnative, ma anche interessantissime, sia sul piano scientifico-didattico, sia su quello delle relazioni istituzionali, terreno specifico su cui l’Ufficio Integrazione delle Politiche formative della Regione è chiamato ad una presenza costante e ad uno sforzo di elaborazione condiviso con le migliori energie della scuola lombarda.

³⁹ Da “Expo Milano”, appello per il rilancio del capitale umano, A. Guglielmo, in <http://www.labitalia.com/articles/Appfondimenti/8386.html>, 2005.

Vediamo ora più nel dettaglio le linee di innovazione.

1) *Gestione e programmazione territoriale*

In prosecuzione del processo, definito dal “Programma triennale della formazione” e intrapreso negli ultimi anni, di condivisione con le Province dell’attività programmatoria e gestionale degli interventi formativi cofinanziati, sono sperimentate, nel corso dell’A.F. 05/06, modalità di programmazione che prevedono il trasferimento alle Amministrazioni provinciali di una più ampia capacità di modulazione e gestione delle azioni in connessione con i fabbisogni specifici del territorio. Le Province, sulla base delle risorse finanziarie ad esse trasferite, eserciteranno la gestione delle attività ad esse trasferite. In tale prospettiva verranno modulati e definiti congiuntamente i criteri e i processi tecnici, nonché gli strumenti di valutazione, relativi agli interventi finanziabili, idonei a supportare la programmazione di: a) interventi di orientamento al lavoro⁴⁰, b) attività di orientamento/formazione ed accompagnamento che tenga conto delle particolari esigenze dell’utenza femminile, sia giovane che adulta, secondo le indicazioni comunitarie⁴¹, c) attività formative relative all’area di intervento “Sostegno e accompagnamento all’integrazione sociale e lavorativa dei soggetti appartenenti alle categorie svantaggiate”, d) attività formative relative alle specializzazioni post-qualifica professionale. Al fine di sostenere il processo di assunzione delle nuove competenze da parte delle strutture provinciali, le Province verranno dotate, mediante specifico trasferimento, anche delle risorse finanziarie per le attività di supporto alla gestione, esecuzione, monitoraggio e controllo delle attività citate.

2) *Poli formativi*

Il rafforzamento della connessione dell’offerta di istruzione e formazione con l’ambito territoriale o settoriale di riferimento è un obiettivo che negli ultimi anni è sempre stato sotteso alla programmazione delle politiche nazionali e regionali. Tale nesso ha sino ad oggi visto diverse modalità di formalizzazione, di norma finalizzate alla promozione di specifiche tipologie formative⁴². Il valore del rapporto tra offerta e territorio viene accresciuto quando esso riesce a comprendere ed integrare, in risposta ad una domanda molto segmentata, servizi formativi differenziati e flessibili (dalla formazione iniziale a quella superiore e terziaria, fino a quella permanente e continua). Tale integrazione non ha solo una funzione meramente adattiva del sistema formativo al terri-

⁴⁰ Come programmati nell’ambito delle “Linee di indirizzo e direttive per l’offerta di formazione professionale 2004-2005”, DGR n. 17608 del 21/05/04.

⁴¹ Bruxelles, 5 luglio 2005 - COM (2005) 299 “Comunicazione della Commissione - Una politica di coesione a sostegno della crescita e dell’impiego. Orientamenti strategici comunitari 2007-2013”.

⁴² Quali ad esempio i “Poli formativi per l’istruzione e la formazione tecnica superiore”, previsti dalle “Linee guida per la programmazione dei percorsi dell’IFTS”, adottate dalla Conferenza Unificata del 25 novembre 2004.

torio, ma permette di estendersi e collegarsi con gli ambiti della ricerca e dell'innovazione nonché con quello dei servizi per il lavoro, così da svolgere un ruolo attivo nel mettere in evidenza le linee evolutive del contesto produttivo e socioculturale.

3) *Innovazione procedurale e gestionale*

In quest'ambito, all'espletamento degli adempimenti previsti dai regolamenti comunitari per la conclusione del ciclo di programmazione, verrà affiancata una revisione complessiva dell'intero impianto programmatico e gestionale, finalizzata a porre le basi per l'avvio del nuovo periodo di programmazione 2007-2013 che, anche a partire dall'analisi di proposte di regolamento attualmente in discussione, presenterà caratteristiche e vincoli gestionali in evoluzione rispetto a quelli odierni.

4) *Innovazione metodologica*

I servizi offerti dal sistema regionale di istruzione e formazione professionale hanno visto negli ultimi anni un continuo processo di elaborazione e miglioramento delle metodologie di organizzazione, gestione, valutazione delle azioni formative realizzate. Particolarmente significativa, da questo punto di vista, l'esperienza di sperimentazione dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, sviluppatasi nell'ambito dell'Accordo tra Regioni, MIUR e MLPS siglato in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003 e dei relativi Accordi territoriali tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale. Attraverso adeguate forme di accompagnamento e di raccordo, che hanno visto la fattiva collaborazione di enti di formazione e di istituti scolastici, sono stati elaborati e sperimentati più di cento nuovi modelli e strumenti di progettazione, con particolare riferimento alla valutazione e certificazione delle competenze, per realizzare l'obiettivo della mobilità degli studenti tra i due binari formativi.

5) *Progetti interregionali*

La Regione Lombardia nel triennio passato ha proposto e aderito a molteplici progetti interregionali sulla quota all'uopo riservata dal POR Ob. 3 FSE. Alcuni di tali progetti sono già conclusi, ma la maggior parte è attualmente in fase di svolgimento, come i due progetti che vedono impegnate Lombardia e Piemonte: data la natura di norma sistemica di tali iniziative, che prevedono l'approfondimento di problematiche specifiche, lo sviluppo di strumenti gestionali ed operativi e il consolidamento di buone prassi, essi devono essere accompagnati da azioni sperimentali che ne esplichino l'efficacia ai fini del rafforzamento e del miglioramento del sistema, nazionale e regionale, di istruzione, formazione e orientamento. Le risorse lombarde, associate a quelle piemontesi, diventano significative per uno sviluppo condiviso del nostro territorio. In questa prospettiva si inserisce, infatti, l'avvio di alcuni progetti interregionali relativi allo sviluppo dei sistemi formativi a tutti i livelli. Tra queste iniziative, che ci vedono insieme al Piemonte ora capofila, ora aderenti, ve ne sono due particolarmente significative: a) formazione di figure professionali operanti nel processo di conservazione program-

mata del patrimonio culturale, b) certificazione per competenze e famiglie professionali, estremamente significativo per l'apporto sostanziale che esso sta fornendo alla concreta attuazione del percorso di riforma del sistema educativo. Oltre a questi progetti, Lombardia e Piemonte sono impegnate congiuntamente in iniziative sull'alta formazione per gli apprendisti, sul valore delle donne nel sistema universitario ("Universidonna"), sul nuovo modello dei servizi al lavoro e sulle azioni di accompagnamento e supporto alla mobilità geografica Nord/Sud.

6. IL NUOVO MODELLO DI SCUOLA IN LOMBARDIA: CHE COSA CAMBIA

Dopo il mutamento del quadro costituzionale e nell'ambito dell'adeguamento ad esso delle prospettive di riforma del sistema educativo e del mercato del lavoro, la Regione Lombardia si dimostra, anche nell'attuale legislatura, all'avanguardia nel cogliere il fabbisogno formativo della popolazione ed anticipare le esigenze di una struttura, quella delle professioni, soggetta ad obsolescenza rapida, presentando un Progetto di Legge (PdL) attraverso cui esercitare compiutamente sia la propria potestà legislativa esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale, che la potestà legislativa "concorrente" in materia di istruzione.

Attraverso il PdL sul Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, nel solco delle nuove competenze costituzionali, la Regione Lombardia assume un ruolo centrale e determinante nell'organizzazione, gestione e valutazione dell'intero sistema e definisce la completa configurazione della filiera di Istruzione e Formazione Professionale anche sul piano degli ordinamenti: tipologia dei percorsi, titoli e condizioni per la loro acquisizione, standard formativi⁴³. Il PdL, in una logica di *governance*, incentiva l'iniziativa dei cittadini e degli enti territoriali e abbandona il modello del controllo gerarchico, caratterizzandosi per una valutazione dei risultati, un maggior grado di cooperazione e una proficua interazione con i diversi attori e livelli di autonomia. L'obiettivo è di giungere ad una completa autonomia delle istituzioni scolastiche e formative, eliminando il centralismo burocratico. Solo attraverso l'autonomia e la responsabilità delle scuole, che saranno tenute a rendere conto dei risultati (*accountability*), si può superare la storica debolezza del nostro sistema educativo, caratterizzato da sovraccarico di buro-

⁴³ Nell'art. 117 della Costituzione (specificamente al c. 3) si riconosce alla Regione competenza legislativa esclusiva in materia di "istruzione e formazione professionale" (IFP). La materia "norme generali sull'istruzione", di competenza esclusiva statale ex art. 117 c. 2 lettera n), non comprende cioè l'IFP. Tale interpretazione costituzionale è stata fatta propria dal Parlamento con la legge 53/2003 ("Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"), laddove il sistema educativo si articola, da un lato, nel sistema di istruzione (sul quale lo Stato esercita una competenza legislativa di norma concorrente ed esclusiva per le materie che rientrano, come gli ordinamenti scolastici ex l. 53/2003, tra le norme generali sull'istruzione) e, dall'altro, nel sistema di IFP (di competenza esclusiva regionale).

crazia, scarsa innovazione nei metodi e nella didattica, impiegatizzazione dei docenti e dei dirigenti, disattenzione all'efficienza e all'efficacia.

La piena autonomia conferita alle istituzioni scolastiche e formative, che acquisiscono personalità giuridica pubblica e autonomia anche statutaria, economica e finanziaria, fino alla titolarità del rapporto di lavoro con il proprio personale, comporta anche una valorizzazione del ruolo e della funzione docente in termini di libertà progettuale e di crescita professionale⁴⁴.

Un elemento importante della Riforma è la centralità della persona, per contribuire alla piena realizzazione delle potenzialità di ognuno, considerando il capitale umano come l'elemento primario per lo sviluppo sociale ed economico della comunità. Ciò significa anche tutelare l'identità e la specificità del territorio nell'ambito del pluralismo culturale, linguistico e religioso. Permette inoltre agli utenti, studenti e famiglie, di scegliere liberamente la scuola ed il tipo di servizio più adeguato ai propri bisogni, valorizzando allo stesso tempo la funzione educativa della famiglia.

In riferimento alla Strategia di Lisbona, che prevede di trasformare l'Europa nella società basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, la Regione Lombardia si allinea a tale obiettivo garantendo sul proprio territorio una formazione tecnica e professionale di qualità, di pari dignità con l'istruzione liceale. La prospettiva di una "uniformità della scolarizzazione" viene superata nella direzione europea della *Vocational Education and Training (VET)*⁴⁵, ossia di una scuola che trasmette agli studenti, oltre ad un'adeguata preparazione culturale, abilità e competenze effettivamente spendibili nel mercato del lavoro.

⁴⁴ Trasferimento dei beni e delle risorse umane e finanziarie dallo Stato alla Regione, attraverso il processo previsto dalla legge 131/03 di attuazione delle modifiche del Titolo V. È necessario che il trasferimento avvenga effettivamente, e non solo in modo funzionale. Se il personale restasse dipendente dello Stato e la Regione potesse solamente assegnarlo alle scuole, non sarebbe realizzabile la completa autonomia scolastica prospettata.

Accordo sindacale per il trasferimento del personale dallo Stato alle scuole autonome e per il nuovo contratto collettivo decentrato. Inizialmente le risorse finanziarie trasferite saranno vincolate alla retribuzione del personale di ruolo trasferito. Una parte di tali risorse trasferite (circa il 14%) riguarda personale con contratto annuale, quindi non di ruolo, e pertanto risulterà disponibile già immediatamente. In prospettiva, a seguito del progressivo pensionamento del personale di ruolo, le risorse finanziarie non vincolate aumenteranno proporzionalmente.

⁴⁵ Nella prospettiva della Regione, "istruzione" e "formazione" non sono due termini da concepire ancora in modo distinto o separato, bensì esprimono un'unica, nuova, realtà sistemica; nella direzione di una riformulazione originale, ad un tempo pedagogica, didattica e culturale, degli attuali assetti di istruzione e formazione, in termini più adeguati alle nuove sfide della società della conoscenza e ai bisogni del contesto territoriale. La Regione è in piena sintonia con la linea europea di coniugare profondamente e realmente istruzione e formazione professionale per un nuovo sistema formativo che, accanto ai licei, offra una formazione tecnica e professionale di qualità, che parta nel secondo ciclo e arrivi fino alla formazione terziaria, accanto all'università. È necessario che il sistema educativo superi il pregiudizio gentiliano della minorità della tecnica. In Italia abbiamo avuto storicamente il primato dell'*education*, cioè l'istruzione. In Europa questo primato è stato superato; il futuro e la strada di oggi sono rappresentati da un forte sistema di *vocational education training (VET)* accanto ai licei. Questo processo d'altra parte è stato avviato dalla grande maggioranza dei paesi dell'UE. I due risultati attesi sono da un lato sul versante capitale umano come motore dello sviluppo e dall'altro sulla lotta alla dispersione scolastica.

La Riforma del sistema educativo investe su un'offerta di qualità, fondata sulla centralità dell'apprendimento rispetto all'insegnamento, con strumenti, metodologie e percorsi volti a garantire ad ognuno il proprio successo nel percorso di crescita formativo rispettando le diverse attitudini e aspirazioni. Non una scuola "uguale per tutti", ma una "scuola per ciascuno"⁴⁶. Viene posto, dunque, l'accento, non sulle mere conoscenze ma sulle competenze che divengono il criterio di declinazione delle "professionalità traguardo", attribuite ai vari percorsi formativi. La centralità accordata alle competenze quale contenuto degli stessi titoli di studio, costituisce uno dei cardini innovativi della Riforma. In un'ottica di *lifelong learning*, le competenze acquisite sono la vera "moneta" che la persona può spendere nei diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro. Oltre ad essere riconosciute, certificabili e spendibili nell'ambito di tutto il sistema educativo, le competenze favoriscono lo sviluppo professionale, l'inserimento, la permanenza e il reingresso nel mondo del lavoro. In Regione Lombardia la spendibilità delle certificazioni, al di là dell'ambito regionale, è garantita dal riferimento ai livelli europei ed agli standard nazionali⁴⁷.

All'interno dei percorsi formativi, la certificazione delle competenze ha valore di credito e facilita il reingresso ed il passaggio reciproco tra i diversi tipi di percorso. Attraverso tale impostazione si promuove l'integrazione tra Istruzione e Formazione Professionale e mercato del lavoro. Ciò costituisce obiettivo primario della Riforma, tanto da prevedere, nel nuovo sistema educativo, un forte collegamento tra le tipologie dei nuovi percorsi, le nuove figure professionali emergenti e le richieste dal tessuto produttivo, nonché forme di più stretta collaborazione tra scuola e lavoro, quali l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato. La formazione non avviene solo nell'ambito delle mura scolastiche: il lavoro è riconosciuto nel suo valore culturale e formativo. In una prospettiva di educazione lungo tutto l'arco della vita viene, inoltre, potenziata la formazione continua e permanente.

Si è di fronte ad una qualificazione dei percorsi di Istruzione e di Formazione Professionale, che sono riconfigurati in una prospettiva di qualità e competitività (formazione tecnica e professionale di eccellenza), in aderenza alle evoluzioni e alle caratteristiche del mercato del lavoro lombardo ed europeo. Diventano, infatti, una realtà i principi di sussidiarietà e parità: le istituzioni scolastiche e formative statali e private che offrono percorsi di

⁴⁶ Modifica dell'art. 2 della Riforma Moratti che prevedeva "una scuola per tutti e per ciascuno".

⁴⁷ Per la prima volta la Regione disciplina, con disposizioni ordinamentali, percorsi che portano al rilascio di titoli di studio afferenti al sistema dell'istruzione. Ciò comporta, per la Regione, l'assunzione dell'onere di garantire nei confronti dell'utenza tale valore, anche in termini di spendibilità formale sull'intero territorio nazionale. Quest'ultimo aspetto, per quanto concerne l'ambito del diritto-dovere (fino a 18 anni), è legato all'esistenza e/o definizione di standard comuni nazionali di riferimento, rispetto a cui la versione definitiva del Decreto sul 2° ciclo ha previsto maggiori vincoli (ricorso alla modalità del "regolamento" previ Accordi Stato-Regioni) della stessa Legge delega. Oltre ad una spendibilità formale del titolo di studio si è sottolineata la centralità, nella prospettiva europea di mobilità delle persone, della trasparenza del titolo in termini di competenze realmente acquisite dagli allievi.

Istruzione e di Formazione Professionale vengono completamente equiparate come soggetti erogatori del servizio pubblico educativo attraverso un sistema di accreditamento e di finanziamento senza vincolo di destinazione, permettendo al cittadino una libera scelta tra scuola pubblica e privata. Con la Riforma ci si propone di realizzare efficacia ed efficienza per impattare positivamente sull'economicità del sistema. Questo può avvenire rendendo misurabili ed oggettivi i risultati scolastici, costruendo un sistema di valutazione interno ed esterno e promuovendo negli attori responsabilità e trasparenza nelle azioni e nei risultati (*accountability*).

7. CONSIDERAZIONI FINALI

Dagli elementi discussi sopra è possibile affermare che, nell'ambito del sistema di istruzione e formazione lombardo, la spinta verso l'innovazione ha reso la Regione Lombardia un esempio di eccellenza per tutto il territorio nazionale. Non va tralasciato, comunque, che l'ultimo quinquennio essa ha rappresentato una sfida alta per chi si occupa di formazione. La complessità degli eventi e l'accelerazione delle crisi dei sistemi e delle relazioni politiche, economiche, sociali e culturali che ci introduce alla "seconda modernità" nell'orizzonte mondiale, le mutazioni problematiche e le spinte che provengono dal panorama europeo, i molteplici problemi del contesto nazionale, hanno costituito, sul terreno della formazione, lo sfondo di contrastanti impulsi per la riforma di una scuola sempre più scossa ed oscillante fra innovazioni e difesa di consuetudini rassicuranti. Si può, comunque, affermare che la Regione Lombardia ha saputo sostenere un ruolo propositivo sia nell'ambito di applicabilità del disegno di riforma Moratti, sia alla luce delle modificazioni promosse dal Ministro Fioroni dell'attuale Governo. Dapprima, volendo dimostrare la validità della riforma Moratti, praticandola nel contesto lombardo come sistema educativo di eccellenza con forte valenza europea, con l'investimento di risorse regionali ulteriori rispetto a quelle trasferite dallo Stato; oggi attraverso la presentazione di un PdL⁴⁸, per una riforma del sistema educativo che, senza tralasciare i traguardi raggiunti attraverso numerose iniziative di rinnovamento realizzate, si affaccia al panorama europeo con la volontà di evolversi e di essere di nuovo un esempio per l'intero paese italiano.

⁴⁸ PdL regionale, *Norme sul sistema educativo di Istruzione e Formazione*, approvato in Giunta con deliberazione n. 4278 del 21 marzo 2007.

Sperimentare una didattica per competenze

LAURA DODDIS
CARLO FAVARETTO¹

Parole chiave:
Sperimentazione;
Competenze;
Unità di apprendimento;
Unità didattiche;
Progetto

1. INTRODUZIONE

L'esperienza si è svolta nell'ambito del progetto C1 "Referenziali formativi e guide metodologiche nel secondario. Metodologie e strumenti per la realizzazione dei referenziali formativi del secondario e per le guide metodologiche alla realizzazione dei percorsi formativi fino al diploma di istruzione e formazione professionale" del quale era titolare il CNOS-FAP che agiva in accordo con Forma Veneto.

Hanno partecipato 19 centri di formazione per complessivi 22 corsi di qualifica del settore secondario, ognuno dei quali corsi era presidiato da un referente, coordinatore del progetto. I referenti, all'interno dei Centri di formazione, rivestivano il ruolo di formatori o di coordinatori della didattica o in taluni casi hanno l'uno e l'altro incarico.

Oltre ai referenti, la realizzazione di questa sperimentazione ha visti coinvolti circa 120 formatori equamente divisi tra i vari Centri.

Da anni il tema delle competenze è presente nel dibattito scientifico, cul-

¹ Esperti di processi formativi.

² Tale progetto può essere considerato prosieguo del precedente C1 "Metodologie e strumenti per un nuovo modello regionale di riconoscimento delle qualifiche nel secondario e per un coerente processo di adeguamento delle competenze degli operatori della formazione professionale" - Azione di sistema FSE Ob. 3 Mis. C1 DGR n. 2353 / 2002 - finalizzato all'individuazione di dizionari di competenze per le figure del secondario.

turale, normativo. Gli studi e i documenti prodotti costituiscono un patrimonio consolidato ed acquisito. Anche la riforma scolastica approvata ed avviata a partire dal 2003 enfatizza la didattica per competenze. Le sperimentazioni che sono state attuate non hanno ancora portato ad una modalità diffusa e condivisa.

Per implementare una *didattica per competenze*, tema della parte sperimentale del progetto C1, sono state prese in considerazione molte ipotesi. La scelta è caduta sulla sperimentazione di “Unità di Apprendimento” (UA) principalmente per due ragioni. È una modalità che permette di sfruttare tutte le potenzialità che il “lavoro concreto” laboratoriale può fornire e, nel contempo, offre un’impostazione didattica diversa da quella tradizionale della formazione professionale, per certi aspetti, ancora troppo vicina a quella scolastica.

I presupposti teorici inizialmente sono stati ridotti al minimo, riprendendoli nel corso dell’esperienza man mano che si presentava l’occasione. Sostanzialmente si è accettata all’avvio una visione pragmatica che facesse percepire da subito il diverso approccio all’attività.

Mutuando da Philippe Perrenoud (2002), si è condiviso che l’UA:

- 1) è un’impresa collettiva gestita dal gruppo classe (l’insegnante anima, ma non decide tutto);
- 2) s’orienta verso una produzione concreta (a puro titolo d’esempio: testo, spettacolo, esposizione, esperienza scientifica, danza, canzone, *bricolage*, creazione artistica o artigianale, festa, inchiesta, uscita, manifestazione sportiva, gara, concorsi, giochi, ...);
- 3) comporta un insieme di compiti nei quali tutti gli allievi possono impegnarsi e giocare un ruolo attivo che può variare in funzione dei loro mezzi e interessi;
- 4) produce apprendimento di saperi e saper fare di gestione del progetto (decidere, pianificare, coordinare, ecc.);
- 5) favorisce contemporaneamente apprendimenti identificabili nei programmi di una o più discipline.

Questa scelta corrisponde alle esigenze di una didattica per competenze in quanto può mirare a uno o più dei seguenti obiettivi:

- a) attivare la mobilitazione di saperi e saper fare acquisiti, costruire delle competenze;
- b) far vedere delle pratiche sociali che accrescono il senso dei saperi e degli apprendimenti scolastici;
- c) scoprire dei nuovi saperi, dei nuovi mondi in una prospettiva di sensibilizzazione o di motivazione;
- d) mettere davanti degli ostacoli che possono essere superati solo a costo di nuovi apprendimenti che possono quindi anche far “sconfinare” dal progetto;
- e) provocare nuovi apprendimenti nel quadro stesso del progetto;

- f) sviluppare la cooperazione e l'intelligenza collettiva attraverso una prova di *empowerment*, di presa d'un potere d'attore;
- g) sviluppare l'autonomia e la capacità di fare delle scelte e di negoziarle.

A questi obiettivi s'aggiungono, sempre secondo Perrenoud, dei benefici secondari ovvero: coinvolgere un gruppo in un'esperienza "autentica", forte e comune, per ritornarci sopra in un modo riflessivo e analitico e ancorare dei nuovi saperi; stimolare la pratica riflessiva e le interrogazioni sui saperi e gli apprendimenti.

La scelta di sperimentare le UA come modalità per far raggiungere le competenze professionali previste per le singole figure ha comportato alcuni passaggi obbligati considerata l'assoluta, o quasi, mancanza di esperienze consolidate nell'ambito della formazione professionale regionale cui far riferimento.

Anche la letteratura disponibile non forniva, pur nella sua variegata offerta di modelli, nessun sicuro punto di riferimento. Le "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati" danno alcune indicazioni generali utili certamente per un inquadramento teorico, ma da adattare alla particolare situazione dei percorsi di formazione. In particolare, si afferma che le UA vengono programmate dai docenti per "promuovere le *competenze* personali di ciascun allievo" e si riportano tre *consapevolezze* utili per una corretta impostazione, le prime due delle quali sono da tenere presenti anche nel contesto specifico della FP: 1) l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale solo per i docenti... L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; 2) *gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto.*

È stato deciso, scelta in qualche modo obbligata dalla genesi del progetto, di progettare e costruire delle UA finalizzate al raggiungimento di competenze in ambito professionale.

Era necessario, per poter effettuare una sperimentazione significativa, progettare delle UA in modo che la loro realizzazione coinvolgesse il maggior numero di insegnamenti possibile senza, evidentemente, allontanarsi dallo scopo finale del corso. Una seconda esigenza era di non sconvolgere la normale attività, cioè di realizzare l'UA tenendo conto della struttura dei corsi di formazione iniziale con i vincoli derivanti dalle norme regionali, dai contratti di lavoro, dalle diverse organizzazioni dei Centri coinvolti, Centri che sono molto diversi per dimensioni, cultura, tradizioni.

Il modello adottato è quello "idealmente" rappresentato nello schema seguente (cfr. tav. 1) dal quale risulta che ogni UA è costituita da un numero

variabile di “Unità Didattiche” (UD). Si parte dall’ipotesi (sostenuta da una tradizione di anni di progettazione didattica della FP) che ogni insegnamento sia stato progettato per UD, secondo una logica di percorso propria della singola disciplina.

Tav. 1 - *Modello di progettazione per UD*

Insegnamento A	Insegnamento B	Insegnamento C	Insegnamento D	Insegnamento E	Insegnamento F	Insegnamento G	Insegnamento
UD 1							
UD 2							
UD 3							
UD 4							
UD 5							
UD 6							
UD 7	UD 7	UD 7	UD 7		UD 7	UD 7	UD 7
UD 8		UD 8	UD 8		UD 8	UD 8	UD 8
			UD 9		UD 9		

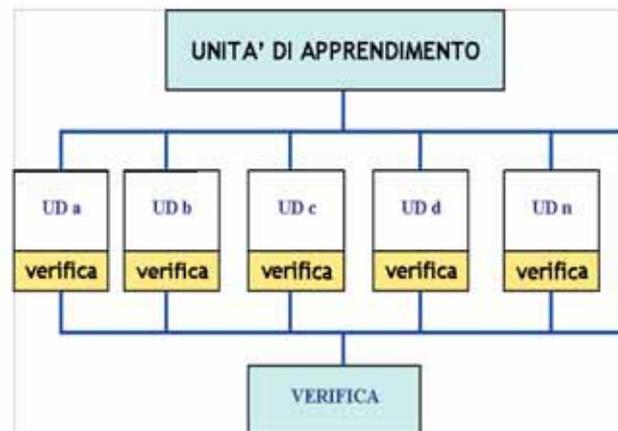
In questa rappresentazione si vede che all’UA partecipano, con contributi diversificati, molti insegnamenti, non necessariamente tutti, e che i contributi sono costituiti da “elementi” di percorso strutturali agli insegnamenti stessi. Ciò che viene richiesto agli insegnanti è quanto previsto nella prima delle “consapevolezze” evidenziate dalle “Indicazioni nazionali”, cioè di privilegiare l’ordinamento didattico e psicologico per mettere l’allievo in grado di risolvere il problema che deve affrontare, salvo poi, ove necessario, ritornare sul contenuto o sull’abilità non completamente raggiunti. Tale impostazione porta con sé almeno *tre vantaggi*: 1) il formatore non vede stravolta la logica della sua programmazione, salvo (se e quando fosse necessario) modificare l’ordine previo nell’affrontare gli argomenti spostandoli prima o dopo di quando previsto; 2) viene evidenziato il contributo del singolo insegnamento al raggiungimento del risultato ma anche della competenza connessa; 3) agli allievi viene reso più agevole il difficile compito di tessere le fila del collegamento tra insegnamenti diversi, di fare propria la necessità di apprendere da due mondi a loro modo di vedere separati, uno, quello professionale, utile e l’altro, quello culturale³ spesso sentito inutile.

In questa prospettiva l’UA, se progettata correttamente e collegialmente, risulta formata da tante UD, tutte funzionali al raggiungimento del risultato,

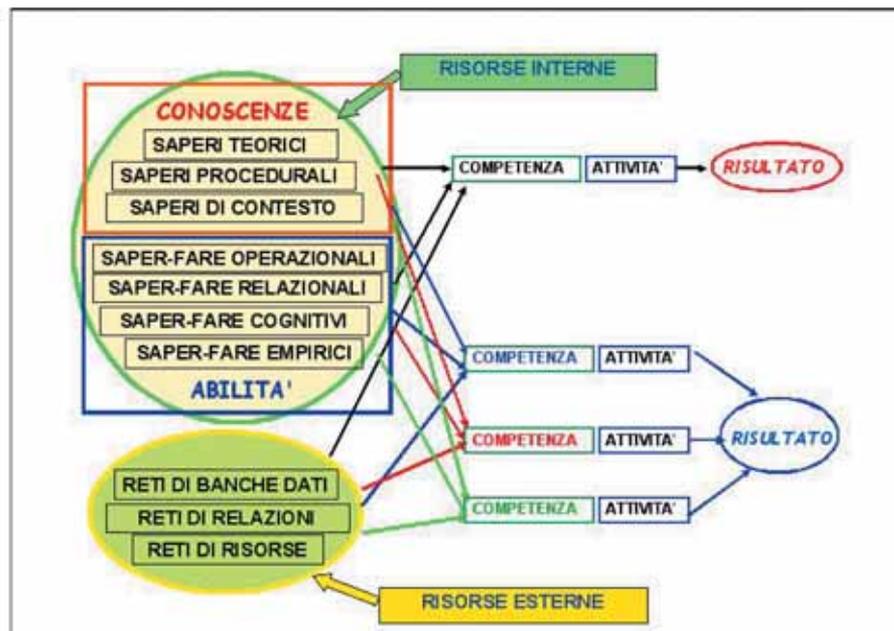
³ Spesso i docenti dell’area culturale riferiscono di un noto problema nell’ambito della formazione professionale ovvero quello di sentirsi chiedere ripetutamente dagli allievi a cosa servono l’italiano o la lingua straniera o la matematica? Gli allievi risultano svogliati e disinteressati e i docenti si trovano nella condizione non facile “di dover legittimare” il proprio insegnamento. Se poi la legittimazione consiste in un: “Vedrai, un giorno ti servirà” i risultati in termini di coinvolgimento e attenzione per parte degli allievi sicuramente non subiscono alcun miglioramento.

tutte sullo stesso piano, tutte importanti, tutte con pari dignità superando la tradizionale dicotomia e incomunicabilità tra area culturale e area professionale (cfr. tav. 2).

Tav. 2 - Rapporto UA - UD



Tav. 3 - Rappresentazione del concetto di competenza



Schema adattato da LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation, Paris, 2004.

Dopo aver condiviso il modello di UA da utilizzare nella sperimentazione, è stato evidentemente necessario condividere, se non altro come punto comune di riferimento per la gestione operativa dell'UA, dalla progettazione alla valutazione, il concetto di competenza e la relativa definizione da utilizzare come riferimento.

La definizione che è sembrata più idonea, più funzionale in considerazione delle finalità della sperimentazione e del contesto nel quale si sarebbe agito, è stata quella data da Le Boterf (2004), riformulata per il contesto scolastico-formativo, da Pellerrey:

Capacità di combinare (*collegare tra loro*) le risorse interne possedute (*concetti, principi, abilità, interessi, volizione, ecc.*) e quelle esterne disponibili (*attrezzature, materiali, docenti, compagni di studio, ecc.*) al fine di affrontare in maniera valida e produttiva un insieme specifico di attività e/o problemi culturali e/o professionali.

La rappresentazione che è stata utilizzata per evidenziare tale concetto e per esplicitare anche visivamente come attivare una didattica per competenze, è rappresentata alla tavola 3.

L'idea che risulta in tutta evidenza da questa immagine (ed è questo il motivo principale per il quale è stata scelta per costruire UA) è che una competenza non è data, ma si costruisce con il contributo di conoscenze e abilità diverse con le quali si attivano altre risorse materiali o sociali. Si evidenzia così, fin dall'inizio, l'idea che una UA può diventare una grande opportunità per una attività "naturalmente" interdisciplinare.

2. UA: ILLUSTRAZIONE DEL FORMAT UTILIZZATO

Dalla progettazione dell'UA dipende, in buona parte, com'è ovvio, la riuscita di tutta l'attività e quindi la progettazione va fatta dopo che i formatori hanno condiviso il significato e l'importanza di avviare una UA. Per questo motivo è stato importante chiedersi quali elementi fosse indispensabile focalizzare e tenere presenti sin dall'inizio per poter progettare e realizzare un'UA.

In tal senso, costruire e condividere con i referenti un format di UA (v. punto 4.7.) si è rivelato assai efficace perché il modello che ne è seguito è stato recepito come proprio (e non in modo impositivo, o accademicamente calato dall'alto). Inoltre, far riferimento ad un canovaccio condiviso – il format – ha dato modo ai referenti in fase di progettazione, ma anche in corso d'opera, di confrontarsi su un terreno comune.

Il modello del format inizia con il quadro generale normativo di riferimento per arrivare all'operatività del "cosa ciascuno fa e per giungere a quale risultato". Non è detto, evidentemente, che nel lavoro concreto di progettazione da parte dei formatori, si debba seguire tale logica sequenziale.

La progettazione dell'UA (compilazione del format) parte generalmente con la scelta del prodotto da realizzare (*compito-prodotto-risultato*), sia esso un oggetto fisico, un compito da eseguire, una proposta da avanzare (cfr. tav. 4).

Tav. 4 - Schema (format) dell'UA

Anno _____ Corso _____ Referente _____

TITOLO Unità di Apprendimento
Riferimenti a: PECUP, Standard formativi minimi, Competenze professionali finali
Competenza "bersaglio"
Motivazione per il docente
Motivazione per l'allievo
Compito- prodotto-risultato
Ore di attività Durata (settimane)
Obiettivi specifici di apprendimento
AREA DEI LINGUAGGI
AREA TECNOLOGICA
AREA SCIENTIFICA
AREA STORICO-SOCIO-ECONOMICA
AREA TECNICO-PROFESSIONALE

Correlata al prodotto è la *competenza bersaglio* che è la competenza che fa un po' da guida al lavoro e al raggiungimento della quale tutti gli insegnanti sono chiamati a collaborare. In genere dovrebbe essere individuata un'unica competenza bersaglio; ma, in casi particolari, per particolari prodotti che si intendono realizzare, si è vista l'opportunità di prevederne due purché nettamente distinte e indipendenti una dall'altra. Se sono più di due vale la pena ripensare al prodotto da realizzare per focalizzare meglio l'attenzione dell'attività formativa, oppure costruire due UA.

La scelta del *prodotto* è l'elemento chiave per il successo dell'UA in quanto deve contemporaneamente: *a)* rispondere alle esigenze formative (non tutto quello che si potrebbe fare ha la stessa potenzialità per il raggiungimento delle competenze); e *b)* interessare gli allievi, o meglio, ogni allievo per ottenere la sua convinta partecipazione.

Per questo motivo nel format si richiede ai formatori di esplicitare perché, tra tutte le attività possibili, tra le molteplici potenziali UA questa in particolare è stata scelta (*motivazione per il docente*).

Le UA non sono attività che possono nascere sull'onda dell'entusiasmo o del trasporto provocato da stimoli estemporanei senza preoccuparsi della valenza e dell'efficacia formativa. È anche vero che i formatori dovrebbero essere pronti a cogliere le occasioni che possono facilitare il lancio di una attività per arrivare a raggiungere gli obiettivi e far acquisire le competenze previste.

Nel momento in cui viene ideata l'UA, è necessario che per i formatori sia chiaramente definita la parte del percorso che la sua realizzazione riesce a coprire.

Un'UA correttamente progettata permette di raggiungere o far acquisire competenze sia nell'ambito culturale (avendo come riferimento gli "Standard formativi minimi" definiti nella Conferenza Stato-Regioni del 2003), sia nell'ambito professionale (competenze finali della figura professionale), sia nell'ambito educativo (PECUP). Per questo è necessario che chi progetta l'UA espliciti con precisione quali competenze dei tre ambiti intende raggiungere in tutto o in parte con la realizzazione dell'UA. Il riquadro del format nel quale vanno riportate queste indicazioni viene indicato con "Riferimenti a: PECUP, Standard formativi minimi per le competenze di base, Competenze professionali finali" in quanto è per il loro raggiungimento che viene realizzata l'attività formativa in generale (e questa UA in particolare).

Altrettanto importante è individuare la *motivazione per l'allievo*. L'UA, o meglio, la realizzazione del prodotto previsto dall'UA, deve essere tale da interessare tutti gli allievi che devono poter vedere in esso qualcosa di valido, qualcosa per cui val la pena di impegnarsi. Il "prodotto" deve quindi avere alcune caratteristiche che portano l'allievo a desiderare di costruire *quel* prodotto, realizzare *quel* compito, ottenere *quel* risultato.

Gli aspetti di sicura presa sono quelli che ognuno di noi, adulto o adolescente, vorrebbe per il lavoro svolto. È infatti motivante la realizzazione di un prodotto che abbia almeno alcune di queste caratteristiche:

- a) essere utile (a chi serve?, a cosa serve?). Non è molto motivante eseguire un lavoro che qualcuno ci dice di fare, ma che sappiamo in partenza non servire a niente;
- b) essere duraturo: che senso ha impegnarsi a fare una cosa che sappiamo che appena finita verrà distrutta e buttata via?
- c) essere riconosciuto (chi l'ha fatto? Centro, classe, gruppo, nome e cognome o ...);
- d) essere esibito: piace a tutti sentirsi dire che bravo sei stato; e non importa tanto da chi viene il riconoscimento: genitori, compagni, pubblico reale o virtuale che sia. E sono molte le occasioni che gli insegnanti possono cogliere per far scattare la motivazione degli allievi: gare, premi, feste, manifestazioni interne ed esterne al Centro.

La scelta del prodotto (*compito-prodotto-risultato*) è un po' un gioco delle parti. I formatori dovrebbero ascoltare gli allievi, cogliere dai loro discorsi bisogni o desideri e, partendo da questi, avviare un percorso di avvicinamento alla realizzazione dell'UA ponendo un problema, chiedendo loro proposte e suggerimenti per la soluzione e condurre la scelta del gruppo verso un prodotto che risponda alle esigenze formative che hanno previsto.

Il prodotto potrebbe anche essere quello che i formatori hanno già previsto, ma può essere anche diverso se quanto emerge dal lavoro con gli allievi risulta migliore, più funzionale, garantisce il raggiungimento delle

competenze previste e soprattutto risulta più motivante per gli allievi. Quanta motivazione ci può essere negli allievi che vedono accolta una loro proposta? Oppure gli insegnanti possono partire da un “evento” della vita della scuola, da un avvenimento che ha colpito l’emotività degli allievi e di nuovo cercare con loro un qualcosa da fare che loro ritengono utile, qualcosa che diventerà il risultato dell’UA. In numerose delle esperienze – UA – realizzate, il prodotto da realizzare è stato individuato grazie a stimoli o proposte provenienti dagli allievi.

Questo approccio richiede un gioco di squadra tra i docenti (e talvolta anche con la direzione o attori esterni) che fa “perdere” del tempo per la condivisione del lavoro da compiere, ma è l’unico modo per garantire il coinvolgimento degli allievi e la loro motivazione perché il lavoro lo percepiscono come scelto da loro.

D’altra parte la fase di “lancio” dell’UA è già formazione. La formulazione di proposte, la discussione ed il confronto di idee, la verifica di fattibilità sono tutti momenti altamente formativi per il raggiungimento sia di competenze professionali, sia di competenze personali, sociali, relazionali, ecc. Alcune delle competenze o di elementi di competenza che si sviluppano nei momenti iniziali sono difficilmente ascrivibili ad un particolare insegnamento in quanto riguardano tutte le dimensioni della personalità del ragazzo. È importante che i formatori che guidano questa fase curino con particolare attenzione le dinamiche che si sviluppano per non disperdere preziose occasioni formative e per condividere quanto più possibile con i colleghi i risultati che emergono.

Per il docente non sempre risulta facile cogliere la motivazione degli allievi un po’ perché è più preoccupato del “programma” da svolgere che delle esigenze dei ragazzi e, talvolta, anche per un po’ di presunzione in quanto ritiene che “lui, dopo tanti anni, sa” cosa gli allievi vogliono. E non sempre è proprio vero.

Una conseguenza di questa impostazione, che vede gli allievi coinvolti come attori fin dalla progettazione, non permette di avere una “batteria” di UA pronte per l’uso, che escludono di fatto l’allievo nel momento della scelta. L’allievo percepirebbe in questo caso l’UA come una iniziativa già prestabilita, un qualcosa che riguarda il docente e quindi una attività scolastica (con tutta la valenza negativa che questa espressione comporta), sia pure svolta con modalità un po’ diverse.

Con gli anni, ogni Centro potrà costruire un repertorio di “idee di UA”, frutto di esperienze e pronte ad essere lanciate. Ma perché abbiano successo è indispensabile che per gli allievi siano qualcosa di nuovo o comunque qualcosa di loro, non già preconfezionato.

Quasi certamente non tutti gli obiettivi previsti, non tutte le competenze specifiche possono essere raggiunti con le UA. Resteranno alcune UD da realizzare al di fuori dell’UA. Certo è che le competenze complesse, quelle che richiedono un consapevole ed esplicito apporto di tutte le aree, quelle che fanno la “persona competente” come dice Le Boterf, non si potranno raggiungere senza porre l’allievo di fronte a problemi reali sia professionali

sia di convivenza civile, con cui confrontarsi, per i quali trovare una soluzione, proprio come avviene nella realizzazione di una UA.

Gli *obiettivi specifici di apprendimento* (OSA) non sono che gli obiettivi delle singole UD, obiettivi che corrispondono a conoscenze, abilità o competenze delle singole aree già acquisite precedentemente che, nello svolgimento dell'UA, vengono utilizzate (e certamente rinforzate, ampliate, contestualizzate), oppure sono obiettivi che vengono raggiunti in tutto o in parte nello svolgimento dell'UA in quanto necessari per la realizzazione del compito finale. Si ottiene in questo modo un doppio risultato: l'allievo vede, da un lato, un'applicazione immediata di conoscenze o abilità proposte in ambiti diversi e, dall'altro, che diventano indispensabili, per risolvere il problema concreto che ha di fronte, alcune conoscenze di cui prima non si capivano il senso e l'utilità. Il raggiungimento di questi obiettivi, come già detto, viene verificato dai formatori all'interno dei loro insegnamenti e costituiscono il contributo di ogni singola area coinvolta alla costruzione dell'UA.

A maggior chiarezza si è preferito predisporre una tabella aggiuntiva (cfr. tav. 5) per esplicitare quanto ogni singolo formatore è chiamato a realizzare, quali obiettivi si ritengono collegati e funzionali all'UA e la durata prevista per il raggiungimento di ognuno.

La somma delle ore delle UD costituisce il monte ore dell'UA, cioè il numero di ore che vengono dedicate alla sua realizzazione.

Tav. 5 - *Unità didattiche*

UD	Insegnamento	Titolo	Obiettivi didattici	Durata
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Il *diagramma di Gantt* (cfr. tav. 6) descrive la struttura temporale dell'UA, prevedendo la cadenza dei vari interventi che possono essere in serie o in parallelo, sincronici o diacronici. Dal diagramma di Gantt si ricava la durata (in settimane) dell'UA cioè il periodo di tempo che intercorre tra quando l'idea viene proposta e quando si conclude l'attività.

L'ultimo riquadro chiede che vengano esplicitati gli oggetti sui quali si procederà alla verifica, gli strumenti e le modalità che verranno utilizzati. Gli obiettivi di ciascuna unità didattica saranno già stati verificati e le even-

tuali lacune già recuperate dai singoli insegnanti pena la non riuscita della realizzazione del lavoro. Si tratterà quindi di verificare l'acquisizione delle competenze trasversali e di quelle complesse per le quali i contributi derivano da varie aree: come il ragazzo è riuscito a collegare le varie conoscenze ed abilità, il comportamento di fronte ad una difficoltà, la capacità di reperire informazioni, la presenza o meno di un atteggiamento di collaborazione, l'autonomia, ecc. Questa verifica va fatta con strumenti idonei – ad esempio, schede, griglie di osservazione, diari – che devono essere concordati ed eventualmente progettati contestualmente alla UA ed utilizzati contestualmente allo svolgimento dell'attività. È acquisito, infatti, che la verifica del possesso di una competenza, non coincide con la verifica del prodotto, ma riguarda tutto il processo messo in atto per la realizzazione del prodotto stesso.

Tav. 6 - Diagramma di Gantt per l'UA

UD	Insegnamento	Sett. 1	Sett. 2	Sett. 3	Sett. n.	Sett. n.+1
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10	Verifica e valutazione UA								

Verifica dell'UA

Anche in questa fase l'allievo assume un ruolo di attore perché chi, meglio di lui può descrivere la sua esperienza? Diventa importante chiedere ad ogni allievo di descrivere il lavoro che lui ha fatto, cosa ha imparato, le difficoltà che ha incontrato, le sensazioni che ha provato. Inizialmente guidato e sostenuto dall'insegnante e poi in modo sempre più autonomo, diventa altrettanto importante fargli esprimere una valutazione sull'esperienza seguita eventualmente da un confronto con i compagni.

I risultati sia delle verifiche dei docenti sia del lavoro dei ragazzi, saranno la base per la valutazione dei risultati raggiunti dai singoli allievi e per l'attivazione di iniziative di rinforzo o recupero qualora se ne avvisasse la necessità.

Per ultima, ma non meno importante, sarà necessaria un'azione di verifica e di valutazione su tutta l'UA per imparare dall'esperienza e migliorare i futuri progetti.

3. UA: ILLUSTRAZIONE DELLO STORY BOARD

La realizzazione dell'UA parte nel momento stesso in cui vengono coinvolti gli allievi ed inizia la progettazione del risultato da ottenere.

Nessuna fase della realizzazione dell'UA deve essere lasciata al caso. Per quanto flessibile possa essere la progettazione dell'UA e per quanto flessibile sia la programmazione delle attività, non è possibile lavorare senza almeno un canovaccio che guidi le attività e assegni ad ogni insegnamento non solamente il ruolo ma anche il tempo di intervento.

Man mano che si procede nel lavoro, si possono presentare altre possibili vie da percorrere, elementi da esplorare, argomenti che sarebbe interessante approfondire. Diventa quindi indispensabile un riferimento condiviso, il tracciato di un percorso per evitare alcuni pericoli connessi con un'attività che, sull'onda dell'entusiasmo, può rischiare di prendere la mano ai formatori e ai ragazzi e in tal senso fuorviare dalle iniziali intenzioni. Il primo rischio è quello di allargare troppo le attività che si possono connettere con il prodotto che si vuol raggiungere. Il secondo rischio è quello di voler ampliare o approfondire il risultato/prodotto aggiungendo altri elementi che inizialmente non si prevedevano. Questo porta a dilatare i tempi a scapito di altre attività e deforma il quadro generale delle competenze da raggiungere.

Ci si è resi conto di questa necessità man mano che la sperimentazione si evolveva e si è pensato di creare uno strumento che rispondesse alle esigenze emerse.

Si è così proceduto a progettare una scheda, che è stata chiamata "*story board*", costituita da una griglia con sei colonne (cfr. tavv. 7 e 8) nella quale vengono descritti in ordine temporale gli interventi dei vari insegnamenti secondo una logica funzionale al raggiungimento del risultato finale, *una griglia nella quale si prefigura lo svolgimento di tutta l'UA*, come i formatori la immaginano. Questo non significa affatto che lo "*story board*" è imm modificabile, ma che eventuali cambiamenti vanno concordati e decisi collegialmente per non creare disguidi che possono sminuire la tensione al risultato, indispensabile in un'attività del genere.

L'ideazione dello "*story board*" in questa sperimentazione non è stata quindi contestuale al format dell'UA, ma ha rappresentato una necessità che si è manifestata in corso d'opera, ad UA già avviate. In qualche modo mancava un piano di azione dal quale emergesse con chiarezza il percorso che, dal momento del lancio del risultato da ottenere conducesse passo passo fino alla sua conclusione con esplicitati in modo chiaro gli incarichi, i compiti, gli scopi e i tempi.

In realtà, nel format della progettazione dell'UA, come si è visto, è inserito il diagramma di Gantt il quale dà un'idea degli insegnamenti coinvolti, dello scalare dei tempi: visualizza la macrostruttura, ma non i particolari necessari per la messa in opera.

È evidente che lo "*story board*" è uno strumento di programmazione e quindi da impiegarsi durante la fase preparatoria dell'UA, anzi forse è lo strumento più semplice su cui concretamente fissare il percorso dell'UA in

quanto fornisce la formalizzazione delle idee che possono emergere dai vari formatori e magari anche dai ragazzi dopo che sono stati coinvolti.

Per capire l'ottica e la funzione dello "story board" è opportuno partire dalla colonna "Attività" nella quale viene descritto cosa effettivamente viene svolto con gli allievi o, meglio, dagli allievi.

La colonna "Area" registra quale insegnamento sta operando attraverso quella attività. Significa che si sta realizzando una delle UD costituenti l'UA per quell'area, che si sta lavorando per il raggiungimento degli obiettivi previsti, che incaricato dello svolgimento è il formatore di quell'area o di uno degli insegnamenti di quell'area.

La colonna successiva ha per titolo "Scopo": è un titolo un po' vago ma in realtà è un titolo volutamente aperto in quanto in questa colonna viene riportato ciò che si vuole raggiungere con quell'attività. Alle volte può essere qualcosa di fisico, di concreto (raccolta di informazioni, preventivo di spesa, ...), talvolta qualcosa di meno materiale (formazione dei gruppi, scelta dell'idea da realizzare,...), talvolta qualcosa di immateriale (motivazione ed adesione al progetto, ...). In qualche modo, è il risultato atteso, ma si è preferito rimanere più sul generico per non costringere i formatori a cercare per forza un qualcosa da chiamare "risultato" quando in realtà è solo una parte di risultato.

È evidente da quanto finora esposto che la descrizione dell'attività per gli allievi e l'azione formativa vanno di pari passo ed in parallelo: il perseguimento degli obiettivi formativi deve essere il fine ultimo dell'UA.

Le colonne "Macrofase" e "Fase" permettono una visione grafica della struttura del progetto passando dalla progettazione, al lancio, alla realizzazione, alla verifica e alla valutazione finali e servono solamente per dare un po' di ordine all'elenco delle attività.

L'ultima colonna che riporta la "data" costituisce lo strumento di pianificazione temporale degli interventi, gli appuntamenti che i vari contributi si danno per una realizzazione "fluida" del lavoro. È sempre un'indicazione ipotetica che presumibilmente troverà la necessità di aggiustamenti *in itinere*, ma è anche un impegno che i formatori si prendono con i colleghi e con gli allievi. Ed è anche uno dei parametri su cui alla fine verificare la realizzazione dell'UA nel suo complesso.

Tav. 7 - Story board - esempio 1

MACROFASE	FASE	ATTIVITÀ	AREA	SCOPO DELL'ATTIVITÀ	DATA
1	Lancio Brainstorming - Selezione idee - Definizione prodotto da realizzare				
2	Ricerca informazioni	1. Individuazione delle informazioni chiave del problema	Tecnica		
3		2. Ricerca dei corrispondenti termini in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Utilizzo di termini tecnici propri della qualifica	
4		3. Ricerca in internet	Tecnologica	Utilizzo di internet per ricerca dati e informazioni	
5		4. Ricerca su testi, manuali, riviste	Tecnica		
6		5. Interviste ad esperti	Tecnica – Operativa		
7	Analisi del materiale raccolto	6. Traduzione dei testi scaricati in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Tradurre testi tecnici dall'inglese	
8		7. Confronto e integrazione dei risultati	Tecnica		
9	Valutazione della fattibilità	8. Individuazione dei problemi tecnici 9. Autovalutazione delle competenze possedute	Tecnica – Operativa		
10		10.			
11		11. Calcolo dei costi	Tecnica – Scientifica		
12		12. Previsione dei tempi	Tecnica – Operativa		
13	Richiesta autorizzazione	13. Analisi problemi di sicurezza	Tecnica – Operativa		
		14. Richiesta alla direzione	Linguistica (italiano)		
		15.			

Tav. 8 - Story board - esempio 2

	MACROFASE	FASE	ATTIVITÀ	AREA	SCOPO DELL'ATTIVITÀ	DATA
1	Lancio	Definizione prodotto da realizzare	Brainstorming Selezione delle idee	Tutte	Individuare la tipologia di prodotto da realizzare e da proporre agli allievi
2		Coinvolgimento allievi	Presentazione del progetto agli allievi, discussione, raccolta delle idee Scelta dell'oggetto da realizzare	Linguaggi	Ottenere il coinvolgimento e l'adesione degli allievi al progetto	
3		Ricerca informazioni	Individuazione delle informazioni chiave del problema	Tecnica	Indirizzare la ricerca	
4			Ricerca dei corrispondenti termini in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Acquisire i termini tecnici in lingua inglese propri della qualifica e funzionali alla ricerca	
5			Ricerca in internet	Tecnologica	Utilizzo di internet per ricercare dati e informazioni	
6			Ricerca su testi, manuali, riviste	Tecnica		
7			Interviste ad esperti	Tecnica – Operativa		
8		Analisi del materiale raccolto	Traduzione dei testi scaricati in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Ricavare informazioni dai testi tecnici traducendo dall'inglese	
9			Confronto e integrazione dei risultati	Tecnica		
10		Valutazione della fattibilità	Individuazione dei problemi tecnici Autovalutazione delle competenze possedute	Tecnica – Operativa		
11						
12			Calcolo dei costi	Scientifica		
13			Previsione dei tempi	Tecnica – Operativa		
14		Richiesta autorizzazione	Analisi problemi di sicurezza	Tecnica – Operativa		
14			Verifica delle necessità o meno di particolari permessi	Storico-socio-economica	Reperire informazioni necessarie all'autorizzazione	
15			Richiesta alla direzione	Linguistica (italiano)		

4. I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE

Di seguito si presentano i risultati della sperimentazione, attorno ai seguenti punti: 1) differenze e disomogeneità nella stesura dei format; 2) ideazione, progettazione; 3) realizzazione; 4) risultati per gli allievi; 5) risultati per il Centro; 6) risultati per i formatori; 7) risultati per i referenti; 8) punti di attenzione.

4.1. Differenze e disomogeneità nella stesura dei format

Come già detto, il format, ovvero lo schema entro cui “muoversi” per una progettazione efficace di UA è stato costruito e condiviso grazie agli interventi, alle idee e alle proposte dei formatori che hanno partecipato alla sperimentazione.

Questi ultimi, grazie a tale condivisione, hanno tutti lavorato quindi, in fase di progettazione, sul medesimo canovaccio. Ciononostante i prodotti delle progettazioni, i progetti delle UA sono risultati assai diversificati. In particolare, sono evidenti diversità nell’esplicitare, per esempio, gli obiettivi formativi o gli obiettivi specifici di apprendimento o la valutazione.

Dietro ad ogni format si intravedono le peculiarità o le caratteristiche proprie di ogni Centro e, per questo, non si è voluto intervenire, oltre un certo limite, sulla forma con cui è stato steso ciascun progetto. D’altra parte se questo dato rispecchia la situazione nei Centri, non sarebbe stato neanche corretto pensare di omogeneizzarla in un’immagine fittizia indotta da un’azione realizzata con tutt’altre finalità, oltretutto con la convinzione che, non appena cessata l’attività comune, si sarebbe tornati alle consuete modalità.

Queste differenze di impostazione hanno talvolta portato anche a modificare la struttura stessa del format aggiungendo o togliendo qualche voce. Anche in tal caso, si è ritenuto di non intervenire al fine di uniformare forzatamente i lavori prodotti in quanto è apparso evidente che le modifiche nella stesura non erano sostanziali e corrispondevano ad una modalità di lavoro propria del singolo Centro o dei Centri dello stesso ente.

Si è invece insistito molto sulla individuazione dei riferimenti ai documenti “ufficiali”, richiamati nella prima parte del format. E la necessità di ritornarvi sopra, in non pochi casi, più e più volte è un indicatore evidente della tradizione della formazione professionale a riferirsi al mondo del lavoro del territorio e alla propria tradizione più che al contesto sociale e normativo più ampio.

Le differenziazioni emerse, che a prima vista potrebbero costituire un limite dell’esperienza, in realtà, a ben guardare, si sono dimostrate un punto di forza del modello di UA proposto. Infatti, pur appoggiandosi sulla programmazione didattica normale, tradizionale, propria di ogni Centro, con tutte le diversità che sono state esposte, il modello ha consentito la realizzazione di UA che hanno dato risultati positivi in tutte le esperienze, anche in quelle meno originali o più semplici.

Anzi, caso mai, la positività dei risultati ha permesso una riflessione, da

parte dei formatori che hanno partecipato all'esperienza, sul modo di erogare la formazione all'interno di ciascun Centro, mettendo in discussione assunti o metodi di lavoro consolidati e considerati non in discussione.

4.2. Ideazione, progettazione

Da quanto emerso nei contatti con i referenti e con i formatori nei Centri, non sembra che l'ideazione dell'UA abbia sollevato molte difficoltà, a conferma della creatività sempre dimostrata dagli operatori della formazione professionale.

Giova ricordare che le competenze "bersaglio", a ragione della tipologia del progetto, erano state scelte tra quelle dell'area professionale e quindi in qualche modo avevano una tradizione consolidata alle spalle.

Infatti, alcuni Centri hanno approfittato dell'occasione offerta dal progetto per dare forma a idee già presenti. Altri hanno cercato nella propria esperienza lavori già realizzati rinnovandoli nella forma ed arricchendoli nei contenuti. In qualche caso, invece, i formatori si sono limitati a fornire uno stimolo molto generico e hanno guidato poi la ricerca dei ragazzi verso un prodotto che fosse realizzabile e permettesse l'acquisizione di competenze professionali pertinenti e congrue con la qualifica e il periodo di corso, rendendo fin dall'ideazione protagonisti a pieno titolo, gli allievi. Questi hanno sempre corrisposto da subito lasciandosi coinvolgere con un tale entusiasmo da sorprendere gli stessi docenti. Se difficoltà di coinvolgimento c'è stata, ha riguardato i colleghi.

Nei Centri in cui esiste una lunga tradizione consolidata con formatori presenti ed attivi da molti anni – talvolta da alcuni decenni – con una loro visione della formazione, con un loro programma più che collaudato e con riscontri più che positivi dal mondo del lavoro del territorio che apprezza la tradizionale preparazione degli allievi qualificati, è arduo mettere in discussione le modalità usuali con un intervento estemporaneo di proposte introdotte dall'esterno e non maturate nel Centro.

Bisogna anche considerare che il progetto è partito ad ottobre e solamente verso la fine di novembre, in un momento dell'anno formativo in cui l'attività, progettata da tempo, era in pieno sviluppo, le proposte progettuali di UA di ciascuno hanno cominciato a prendere corpo.

La svolta per il successo è venuta nei singoli Centri quando i formatori si sono convinti della validità e dell'efficacia della metodologia proposta e si sono impegnati con entusiasmo tanto da andare spesso al di là di quanto previsto dal loro normale impegno di lavoro dedicando tempo ed energie perché l'UA avesse successo.

Il cambiamento è avvenuto in momenti diversi nei vari gruppi dei vari Centri, talvolta quasi subito, spesso dopo il primo incontro collegiale con i coordinatori del progetto, senz'altro dopo aver visto l'aumento della motivazione negli allievi, in qualche raro caso, solamente verso la conclusione dell'attività.

Quasi sempre determinante per smuovere la situazione è stato l'entusiasmo degli allievi che invitati ad agire hanno risposto in modo quasi

sempre inaspettato per gli insegnanti e i direttori. Ciò che ha determinato lo scatto della motivazione dell'allievo è stata la chiara percezione della finalizzazione del prodotto sia che fosse per sé stesso, sia per qualcuno ben individuato, sia per un qualcuno generico ma definito. Non un'esercitazione con un "pezzo" che, dopo la valutazione, viene buttato tra i rifiuti da smaltire, ma una cosa che serve, che dura.

La percezione dell'utilità del prodotto si è rivelata una condizione importante, forse la più importante per il successo dell'UA. E percepire la motivazione che avrebbe spinto l'allievo ad impegnarsi con entusiasmo nell'impresa è stato l'elemento spesso più difficile da individuare e definire da parte dei formatori i quali hanno dovuto abbandonare la loro sicurezza di sapere cosa interessa all'allievo e cercare di ascoltare, di mettersi nei panni dei ragazzi, di spogliarsi dalle certezze del ruolo.

Quando la motivazione dell'allievo è stata esplicitata, condivisa e verificata, si è potuto partire con l'attività ed il compito del formatore è stato più quello di sollecitare la ricerca, di facilitare la definizione dei problemi, di rinforzare l'apprendimento, di legittimare le soluzioni trovate piuttosto che trasmettere conoscenze o soluzioni preconfezionate.

I lavori proposti non sono stati più messi in discussione, anzi la loro realizzazione è diventata un impegno convinto per l'allievo e, man mano che il lavoro procedeva, i ragazzi hanno trovato soluzioni ai problemi tecnici (spesso originali e non previste dagli insegnanti), suggerito procedimenti per la realizzazione ed aggiunto funzioni o particolari realizzativi per migliorare il risultato.

L'UA si è così dimostrata una modalità funzionale per l'acquisizione e lo sviluppo delle dimensioni progettuali, di ricerca, innovatività, *problem solving* certamente non ipotizzabili in una tradizionale serie di esercitazioni di laboratorio programmate dai formatori, pur se abbondantemente collaudate e verificate.

Con l'UA si è fornita agli allievi la possibilità di avanzare proposte, analizzare soluzioni alternative, sostenere il proprio punto di vista e confrontarlo con quello degli altri compagni e anche con quello degli insegnanti.

Meno difficoltà ha sollevato la definizione della motivazione per il docente. In genere dopo un po' di riflessioni, per approssimazioni ed avvicinamenti successivi, i formatori sono riusciti abbastanza agevolmente, ad abbandonare motivazioni generiche valide per qualsiasi UA (es. motivare i ragazzi, verificare competenze, ...) per arrivare a definire perché, tra tutte le possibili UA che avrebbero permesso di raggiungere la competenza bersaglio, si era scelta proprio questa.

Evidentemente, l'aver chiarito, esplicitato e chiarito la motivazione ha costituito un forte elemento di riferimento che ha facilitato la progettazione.

4.3. Realizzazione

L'entusiasmo degli allievi, il continuo desiderio di migliorare il prodotto, la tentazione di cogliere l'opportunità di introdurre un altro argomento o di

raggiungere un altro obiettivo nella realizzazione del lavoro, unite all'inesperienza dei referenti e dei formatori, ha portato in più di un caso a superare i tempi programmati.

Quando l'insegnante si trova da solo in classe, svolge il proprio programma senza interferenze esterne se non per cause eccezionali (malattia, sciopero, ..). Quando invece si lavora su un problema reale, su un prodotto da realizzare dovendo far convergere in tempi prestabiliti, sia pure concordati, docenti diversi, dovendo tener conto dei ritmi degli allievi, dovendo magari aspettare materiali o autorizzazioni necessari per la realizzazione diventa difficile rispettare una tabella di marcia costruita magari in un momento di entusiasmo, e lo *"story board"* diventa un riferimento senz'altro utile ma che deve fare i conti con la realtà.

È evidente che con l'esperienza certe ingenuità si potranno superare ma, purtroppo, ci saranno sempre dei problemi che, a meno di profondi cambiamenti nell'impianto normativo, creeranno dei vincoli e dei legacci che potrebbero rischiare di limitare le potenzialità che l'UA potrebbe offrire.

Infatti, le difficoltà che sono state incontrate nella fase di realizzazione dell'UA, oltre alla prevedibile difficoltà di messa a registro nella fase di avvio, sono state essenzialmente di tipo organizzativo. Considerare l'orario settimanale in modo rigido (nel senso di non modificabile) significa creare un vincolo "innaturale" che fa sorgere una evidente contraddizione tra il mondo scolastico e la situazione laboratoriale, "lavorativa", che si era venuta creando con l'avvio dell'UA. Il dover interrompere il lavoro perché c'era "il cambio dell'ora", il dover aspettare una settimana per poter riprendere, ad esempio, la traduzione in inglese del testo, non costituiscono certamente le condizioni migliori per tener alta la motivazione degli allievi.

Un'altra difficoltà incontrata, prevedibile, ma non si sa quanto eludibile, è costituita dal reperimento del materiale necessario per la realizzazione del progetto.

I Centri, necessariamente, si approvvigionano del materiale di consumo all'inizio dell'anno formativo. Se le esercitazioni sono note e prestabilite, è sufficientemente agevole prevedere tipo e quantità del materiale necessario e su queste previsioni agire secondo una pianificazione razionale. Quando il lavoro da realizzare viene definito e progettato nel corso dell'attività, anzi ideazione e progettazione fanno parte della stessa attività, sorgono, come è facilmente comprensibile, problemi di reperimento di risorse. Se poi qualche componente risulta non propriamente standard, allora i tempi tecnici possono allungarsi anche in modo notevole.

A questo si deve aggiungere un innegabile aumento delle ore di coordinamento tra i formatori. Se l'allievo deve percepire che si sta lavorando tutti assieme per raggiungere un risultato condiviso, non si può pensare che qualche formatore – tra quelli coinvolti, naturalmente – non sia allineato con il progredire del percorso. Lo *"story board"*, da questo punto di vista, facilita ma ci vuol tempo per costruirlo, per verificare il rispetto dei tempi e delle tappe e, poiché l'UA ha sempre una parte di imprevedibilità, bisogna

essere pronti ad aggiustare il tiro cambiando dove c'è da cambiare con tempestività e coerenza.

Tutto questo richiede tempo anche se ha come contropartita, un continuo e prezioso scambio di informazioni e consente quindi un tempestivo e coerente intervento sulle criticità riscontrate sul lavoro, sulla classe, sul singolo allievo.

4.4. Risultati per gli allievi

Dalle relazioni, ma ancor più dagli incontri con i gruppi di formatori presso i Centri, è emerso che nella realizzazione delle UA, pur con tutti i limiti e in qualche caso gli errori inevitabili in una prima esperienza, si sono quasi sempre create le condizioni per incidere in senso positivo su tutti gli aspetti che Pellerrey definisce “il sistema che costituisce il sé”:

si riconosce che le conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili coinvolte [nelle competenze chiave] debbano essere trasferibili ed in qualche misura polivalenti. Queste caratteristiche del patrimonio interiore, che forma la base di partenza della messa in campo delle competenze, riguardano tutto il sistema che costituisce il sé. Concetto di sé, autostima, interessi, valori, significati, motivazioni, capacità di persistenza e resistenza nel lavoro ne evidenziano anche la complessità e dinamicità. D'altra parte, la crescita delle competenze è certamente legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili, allo sviluppo di disposizioni interiori valide e produttive in questa direzione, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base (Pellerrey, 2006, 84).

Ogni ragazzo ha potuto trovare la sua collocazione, dare il suo contributo, verificare la sua preparazione e il suo modo di porsi e di reagire di fronte a problemi reali che si presentavano.

Questo ha fatto sperimentare il successo, la sensazione di essere considerato e valorizzato dai docenti e dal gruppo per quello che egli è, facendo crescere l'interesse, il concetto di sé e l'autostima. Va detto subito però che non sempre i formatori, per loro stessa ammissione, sono riusciti ad organizzare le attività in modo che tutti i ragazzi fossero attori alla stessa maniera. I ragazzi più intraprendenti hanno in qualche caso, assunto ruoli più attivi, di guida e hanno raggiunto risultati migliori.

Il lavoro in gruppo, non per un'esercitazione o per un compito assegnato dall'insegnante, ma per la realizzazione di un “oggetto” importante, utile, che si desidera costruire, ha consentito il raggiungimento di obiettivi di tipo sociale impensati. Se il prodotto finale è stato la somma dei vari lavori, con gli altri gruppi si è venuto a creare un atteggiamento di integrazione; se si sono realizzati tanti prodotti simili, si è creato un atteggiamento di sana emulazione. In ogni caso, il senso di appartenenza si è rinforzato e lavorare con gli altri per uno scopo comune ha permesso a tanti ragazzi prima isolati o con difficoltà di relazione, di inserirsi positivamente.

Dalle relazioni conclusive delle UA, si ricavano informazioni molto interessanti anche sulla posizione degli stessi referenti.

Risulta infatti, come una sorpresa, che il risultato più evidente sia stato quindi l'aumento della motivazione degli allievi. Quasi sempre si sono potuti verificare dei segnali indicatori di questo cambiamento quali la diminu-

zione del numero delle assenze, la quasi totale scomparsa di provvedimenti disciplinari, un sostanziale cambiamento del clima d'aula; in qualche caso ragazzi che avevano manifestato l'intenzione di ritirarsi hanno ripreso a lavorare regolarmente.

I ragazzi messi alla prova hanno potuto sperimentare cosa significa trovare vere soluzioni, non soluzioni predeterminate a problemi reali. Spesso l'allievo per la prima volta ha capito l'utilità di certe conoscenze acquisite in insegnamenti considerati lontani dai suoi interessi. Forse per la prima volta ha apprezzato certi aspetti di abilità considerati di poca importanza. Senz'altro ha capito cosa significa impegnarsi per il raggiungimento di un risultato importante, perché dal suo impegno può dipendere il successo dell'impresa di tutto il gruppo o di tutta la classe.

In questo clima non è stato difficile, da parte del ragazzo, chiedere agli insegnanti (anche a quelli di materie teoriche o culturali) un aiuto per trovare la forma migliore per una lettera da inviare a qualche persona importante, o per evitare errori nella traduzione di un testo o per trovare una spiegazione scientifica a un problema tecnico.

Questo mutato atteggiamento ha influito in maniera positiva anche sulla "condotta" con una riduzione o la scomparsa della necessità di interventi disciplinari.

A detta dei formatori tutti gli obiettivi previsti nei singoli insegnamenti sono stati raggiunti con risultati non inferiori a quelli che si raggiungono normalmente. In qualche caso decisamente superiori.

In termini di contenuti trasmessi c'è stata evidentemente una riduzione che da qualcuno è stata vista come un impoverimento, ma dalla maggior parte come un problema non grave e certamente trascurabile di fronte a quanto è stato possibile ottenere con la realizzazione dell'UA.

L'aumento della motivazione degli allievi ha permesso di raggiungere anche buoni risultati di apprendimento. Pur con le riserve che verranno illustrate sulla verifica delle competenze, gli obiettivi dei singoli insegnamenti, a giudizio dei formatori sono stati raggiunti ad un livello non inferiore e mediamente superiore a quelli che normalmente si ottengono. Per un effetto di contagio o forse per un diminuito senso di ostilità verso l'istituzione, anche negli insegnamenti non direttamente coinvolti, si è notato un certo miglioramento.

È anche vero che in qualche Centro, dopo la conclusione dell'UA, si è notato un calo nel rendimento.

Non è azzardato ipotizzare che ciò può essere successo perché forse i formatori sono tornati alla tradizionale modalità di insegnamento.

Un altro risultato "sorprendente" è consistito nella differenza rilevata per quanto riguarda le valutazioni dei ragazzi prima ed in occasione della realizzazione dell'UA. Non sempre i più bravi, quelli che avevano ottenuto i risultati migliori nelle singole discipline, sono risultati essere coloro che hanno manifestato il miglior possesso delle competenze. Ragazzi considerati "scolasticamente" più deboli, posti di fronte ad un risultato concreto da raggiungere, hanno dimostrato di saper trovare soluzioni migliori, in tempo

più rapido, con idee originali ricorrendo a risorse interne ed esterne in modo significativamente più efficace.

4.5. Risultati per il Centro

L'entusiasmo degli allievi del corso impegnati nella realizzazione dell'UA non poteva, naturalmente, passare inosservato e non avere una qualche forma di confronto con gli altri compagni. Altri corsi hanno chiesto di poter realizzare anche loro una UA, talvolta riuscendo nell'intento (per cui le UA realizzate nel periodo di svolgimento del progetto sono state di più di quelle "ufficiali"), talvolta ottenendo la promessa di farlo nel prossimo anno.

I corsi che hanno realizzato l'UA, anche se non coinvolti nella sperimentazione, hanno adottato gli stessi strumenti e le stesse modalità per la realizzazione delle UA descritte in queste pagine.

Il referente ha quindi potuto allargare l'esperienza seguendo la progettazione e la realizzazione di UA realizzate in corsi non del settore secondario ottenendo, com'era prevedibile, risultati analoghi.

In qualche caso, i ragazzi "caricati" sono riusciti a coinvolgere tutto il Centro, sorpendendo direttore e formatori per il cambiamento avvenuto in ragazzi considerati abulici, annoiati, senza interessi che nessun mezzo finora adottato (minacce, lusinghe, coinvolgimento dei genitori, ...) era riuscito a smuovere.

La conclusione dell'UA è diventata anche per questo, in certi casi, un'occasione di festa per il Centro.

Al termine dell'attività, si è ritenuto opportuno un incontro tra i referenti delle UA e i direttori dei Centri coinvolti nel progetto per sentire direttamente la loro valutazione sull'esperienza. Il giudizio è stato più che positivo. I direttori hanno manifestato la loro piena soddisfazione e hanno confermato i risultati descritti da referenti e formatori, sottolineando in particolare il cambiamento di clima che si è verificato. Le difficoltà incontrate, soprattutto quelle di tipo organizzativo, vengono considerate assolutamente superabili con un minimo di programmazione che in questa occasione, per quanto si è detto a proposito dell'avvio del progetto, è mancata. Ma quel po' di "disordine" che l'UA crea è altamente compensato dai risultati raggiunti nel Centro.

4.6. Risultati per i formatori

I formatori che hanno realizzato l'UA hanno costituito un interessante caso di studio. In genere il loro atteggiamento verso l'UA ha attraversato varie fasi.

Aver programmato minuziosamente l'attività di un anno prevedendo uno svolgimento regolare (a parte i soliti problemi derivanti dallo scarso impegno dei ragazzi) ed essere improvvisamente coinvolti in un progetto che propone delle modifiche a dir poco sostanziali, non è stato, generalmente, molto apprezzato.

Bisogna precisare che le adesioni al progetto sono arrivate da parte degli

Enti presso i cui CFP sono attivati corsi di qualifica del settore secondario. Le adesioni sono state più numerose dei posti disponibili ed è stato necessario concordare una riduzione. Questi passaggi, oltre ai normali adempimenti burocratici per l'avvio, hanno richiesto del tempo e, in questa situazione di incertezza, ogni docente ha ritenuto opportuno iniziare il proprio percorso.

Le resistenze, o almeno lo scarso entusiasmo, sono più che comprensibili e giustificabili e le riserve verso un'attività sconosciuta, non programmata, non definita al posto di una nota e collaudata sono più che giustificate.

Di fatto, comunque, i formatori, con maggiore o minore entusiasmo, con maggiori o minori resistenze, si sono lasciati coinvolgere e si sono messi a progettare con il referente che, essendo la prima esperienza, a sua volta aveva poche informazioni più di loro.

Una volta presentato il progetto ai ragazzi, è iniziata la seconda fase.

L'adesione alla proposta e l'entusiasmo dei ragazzi li ha – quasi tutti – progressivamente portati ad un completo cambio di atteggiamento e ad un coinvolgimento e una partecipazione tali da farli lavorare molto di più del normale, ma con una notevole soddisfazione per l'interesse degli allievi.

Questo cambiamento ha introdotto alcune importanti novità nel loro modo di operare. Il fermarsi oltre l'orario per concordare l'attività, il trovarsi per preparare il materiale, il ricercare informazioni, esempi, altre esperienze analoghe è diventato per molti una cosa non straordinaria.

Da quanto è emerso negli incontri, la realizzazione dell'UA ha permesso ai formatori di capire meglio cosa fanno i colleghi, quali obiettivi si propongono e cosa può essere utile ai ragazzi di quanto loro insegnano.

L'allievo non è più stato "il caso" da discutere ai consigli di classe, ma il ragazzo che stava impegnandosi per raggiungere quel risultato, per costruire quel prodotto che incontrava quelle difficoltà e che bisognava supportare tutti assieme.

4.7. Risultati per i referenti

I referenti erano formatori con più o meno esperienza. Pochi avevano un ruolo (di coordinamento o simile) riconosciuto. Alcuni avevano già partecipato a progetti di innovazione o di sperimentazione a livello regionale, ma una parte considerevole era formata da persone che non avevano esperienza in pregresse iniziative extra Centro.

A questa disomogeneità di esperienza si aggiungeva una disomogeneità più sostanziale per cui era diversa la capacità di progettazione, la visione della metodologia e talvolta anche il linguaggio.

In queste condizioni si è cercato un denominatore comune su cui costruire i progetti senza pretendere una omogeneizzazione oltre la condivisione di certi concetti (ad esempio quello di competenza) e di certe modalità di lavoro. In questo la disponibilità dei referenti è stata massima per cui si è potuto passare in breve tempo alla fase realizzativa spronati anche dalla consapevolezza che nei Centri l'attività era già in pieno svolgimento.

Il compito richiesto ai referenti, almeno ad alcuni di loro, a quelli che non avevano presso i colleghi del Centro un ruolo tale da garantire un minimo di autorità, è stato molto impegnativo e certamente non facile da svolgere.

Comunicare ai colleghi le finalità dell'UA, spiegarne l'impianto convincendo della sua validità, indurre ad abbandonare il tracciato del proprio percorso (sia pure solamente nell'ordine temporale), convincere della necessità di lavorare assieme con un inevitabile aumento del tempo da dedicare al coordinamento: tutto questo è ricaduto sulle spalle dei referenti che, a loro volta, non dimentichiamolo, erano dei neofiti sull'argomento.

Senza il sostegno fornito dai responsabili degli Enti e dai direttori dei Centri, l'impresa in più di un caso si sarebbe arenata sul nascere.

Il progetto prevedeva un'azione di monitoraggio e accompagnamento ai formatori per la realizzazione delle UA.

L'azione si è effettuata in modo continuo e sistematico mediante incontri con i formatori coinvolti presso i singoli Centri affrontando con loro gli inevitabili punti di criticità e intervenendo su dubbi o incertezze fornendo spiegazioni e suggerimenti.

Ma il lavoro più grosso è consistito in incontri con i referenti, collegialmente o per gruppi omogenei, permettendo la messa in comune di idee e di esperienze. Nel corso di tali incontri è stato fornito supporto al loro lavoro, ciascuna UA è stata esaminata nel suo evolversi, è stato dato un riscontro a quanto si andava realizzando oltre che informazioni integrative.

Oltre a questo impegno in presenza, il referente è stato continuamente in contatto con i conduttori della ricerca telefonicamente e soprattutto via posta elettronica con scambio di materiali. Questo in tutte le fasi del progetto. Bisogna riconoscere ai referenti l'impegno profuso e la disponibilità a rivedere più e più volte i loro lavori.

Ciò ha permesso al referente di crescere, di acquisire competenze e con queste di acquisire sicurezza nella gestione delle UA che tornerà senz'altro utile nei prossimi anni.

Il risultato finale del progetto e della realizzazione dell'UA va quindi in buona parte riconosciuto al lavoro dei referenti ed in particolare al loro atteggiamento di ricerca e volontà di sperimentare e migliorare nonostante le difficoltà.

4.8. Punti di attenzione

La realizzazione delle UA, per quanto svolte con la maggior cura possibile, per quanto monitorate, per quanto valutate con generale consenso, ha lasciato aperti alcuni problemi di non poco conto che dovranno avere la massima attenzione nella progettazione dei prossimi anni.

Il primo problema, già citato nelle pagine precedenti, riguarda la pianificazione dei lavori. Questa prima edizione ha scontato l'inesperienza e, in qualche modo, l'estemporaneità. Il superamento dei tempi previsti, la comparsa di pause nell'attività in attesa di materiali o di autorizzazioni si ridur-

ranno con una certa facilità man mano che i formatori acquisiranno competenze nelle previsioni dei tempi necessari, organizzando le attività in modo da avere alternative collegabili con la realizzazione del prodotto o preparatorie alle fasi successive.

Un aspetto senz'altro più problematico e che richiede particolare attenzione, riguarda la pianificazione del lavoro dei ragazzi per la realizzazione del prodotto. I lavori di gruppo sono indubbiamente un'organizzazione utile e a volte necessaria soprattutto se il prodotto è complesso. Suddividere il prodotto da realizzare in parti che poi si dovranno assemblare per ottenere il risultato previsto è una modalità economica in termini di tempo e di opportunità. È anche una modalità dalla forte valenza formativa in quanto fa sperimentare agli allievi la necessità di un coordinamento con gli altri gruppi, un rispetto delle regole, dei tempi, delle esigenze del "cliente" che altre modalità di effettuazione di azioni formative non consentirebbero.

Dal punto di vista del raggiungimento delle competenze esige però che i formatori verifichino con attenzione se i lavori di tutti i gruppi del corso sono equivalenti, cioè se alla fine dell'UA i ragazzi hanno potuto lavorare per raggiungere le stesse competenze (naturalmente al di là del livello che dipende dalla persona).

Un'attenzione altrettanto grande deve essere posta all'interno dei gruppi assicurandosi che tutti gli allievi stiano sviluppando le stesse competenze previste per l'UA. Se questo non fosse possibile, nel corso di svolgimento dell'UA, i formatori si dovranno preoccupare che nelle altre attività questo squilibrio venga eliminato con una redistribuzione dei compiti in modo che le competenze previste per acquisire quella determinata qualifica siano effettivamente raggiunte da tutti. L'UA è una modalità formativa e la tensione per la realizzazione dell'agognato prodotto non deve far dimenticare lo scopo per cui è progettata e attivata, cioè il raggiungimento di competenze.

Una conseguenza del problema segnalato è legata alla verifica degli apprendimenti. Se gli allievi fanno lavori diversi che richiedono conoscenze, abilità, competenze diverse, è impossibile effettuare delle verifiche valide per tutta la classe e quindi la valutazione si baserebbe su dati non omogenei e perderebbe di ogni validità. Perché se il lavoro può essere fatto in gruppo, la verifica è sempre un fatto individuale.

L'aspetto che ha sollevato più problematicità e che in effetti non è stato risolto se non in parte nel corso della realizzazione dell'UA riguarda la verifica e la valutazione delle competenze complesse. Nel modello di UA proposto, ogni formatore effettua le verifiche corrispondenti al proprio insegnamento e, per quanto riguarda le conoscenze, le abilità e anche le più semplici competenze disciplinari non presentano difficoltà diverse da quelle che si incontrano in un tradizionale percorso formativo. I problemi sorgono quando si tratta di verificare la competenza bersaglio o altre competenze complesse previste nell'UA. Non si tratta tanto di verificare il prodotto che necessariamente sarà un prodotto senz'altro ben riuscito in quanto lungo il

percorso c'è stato il tempo e c'è stata la possibilità di intervenire per correggere, migliorare, rifinire l'oggetto per ottenere un risultato soddisfacente. La difficoltà sorge quando si tratta di valutare aspetti meno evidenti ma altrettanto se non ancora più importanti che fanno riferimento, per esempio, alla capacità di definire il problema, di ricercare e utilizzare le risorse, di ipotizzare soluzioni, ecc. Si tratta anche di accertare le dimensioni e le caratteristiche di tutti quegli elementi della competenza che secondo Spencer e Spencer (1995) sono la parte sommersa dell'*iceberg*: immagine di sé, visione personale, atteggiamenti, valori, motivazioni. Per la verifica di questi elementi costituenti la competenza non esistono nella formazione professionale esperienze consolidate e anche nelle pubblicazioni il tema solamente da poco tempo assume una certa rilevanza. Un grande numero di pubblicazioni riguarda la valutazione delle competenze possedute dalla persona indipendentemente dal percorso di apprendimento.

Nella formazione per competenze diventa invece fondamentale proprio il percorso per la loro acquisizione per intervenire tempestivamente al fine di assicurare il successo. Ad esempio, nella formazione professionale sono diffusi ed utilizzati comunemente strumenti e prove per il rilevamento del possesso di conoscenze e abilità. Non esistono, o comunque non vengono utilizzati in maniera sistematica, strumenti per il rilevamento dei comportamenti e degli atteggiamenti degli allievi. Lo stesso discorso si può fare per ciò che riguarda le competenze trasversali. Si è già visto come l'UA permetta di sviluppare ed esercitare (e quindi anche osservare) competenze non a carattere disciplinare che fanno riferimento a dimensioni quali la socialità, la cittadinanza, l'autostima, ... Molto spesso nei documenti (a partire dal PECUP, ma anche dal POF dove esiste, negli obiettivi formativi o educativi del Centro) si parla di queste competenze trasversali e vengono anche elencate con una certa precisione. Raramente, all'interno dei percorsi formativi, si hanno esempi di attività esplicitamente e chiaramente finalizzate al loro sviluppo e, ancora più raramente, si hanno esempi di verifica del loro raggiungimento. In genere si preferisce passare direttamente ad una loro valutazione o, meglio, ad esprimere un giudizio accettando pareri dei formatori basati su impressioni o su descrizioni di fatti che però non permettono nessun intervento migliorativo in quanto vengono sempre espressi a conclusione di un percorso.

Si tratta quindi di costruire ed imparare ad utilizzare strumenti di osservazione e rilevazione, stabilire e condividere criteri di verifica e progettare interventi o modalità di recupero da inserire, qualora se ne ravvedesse la necessità, nel normale percorso formativo, non come interventi esterni aggiuntivi.

L'UA fornisce anche un'opportunità unica per sviluppare in modo ottimale un'altra importante competenza degli allievi: la capacità di autovalutazione. La riflessione sul lavoro svolto, la ricostruzione del percorso, l'analisi del proprio comportamento sono tutti elementi che si possono richiedere agli allievi per far loro prendere coscienza del grado di possesso delle competenze, dei propri punti di forza e di debolezza.

Lo scambio tra docente ed allievi, il confronto tra quanto rilevato dal docente e quanto percepito dall'allievo è un ulteriore elemento di formazione personale e anche professionale poiché permette un'integrazione di giudizio senza la preoccupazione di azioni sanzionatorie.

Quand'anche però fossero risolti tutti i problemi indicati e si fosse in grado di costruire ed applicare una buona metodologia per la verifica e la valutazione delle competenze, si apre una serie di interrogativi collegati che dovrebbero essere affrontati dal sistema di formazione professionale e che vengono appena accennati.

Alla fine di un'attività formativa per competenze si dovrebbe arrivare ad una valutazione tutta espressa sulle competenze raggiunte. Quale peso avrebbero in questa prospettiva i singoli insegnamenti che forniscono gli elementi della competenza? Come si dovrebbe esprimere il giudizio finale? Che rapporto tra valutazione disciplinare e valutazione complessiva? Il valore delle singole discipline derivante dalla loro specificità e valenza formativa è fuori di dubbio, ma come evidenziarlo in questa situazione?

Non c'è nessuno poi che metta in dubbio il valore e l'importanza delle competenze trasversali e nessuno si sognerebbe di dire che non si dovrebbe fare ogni tentativo perché ogni ragazzo possa raggiungere il massimo risultato possibile. I problemi sorgono quando si passa alla fase di verifica e valutazione. Poiché la valutazione, per la natura da tali competenze, è collegiale, come va registrata? Coincide o va a sostituire il voto di condotta? E in quale modo si dovrebbe esprimere?

La valutazione per competenze solleva anche problemi di comunicazione, per esempio tra formatori e famiglie (i ragazzi sono ancora in età di diritto dovere) abituate ad avere una scala con valori positivi e negativi su voci note. Come far passare il messaggio e le informazioni?

Le UA sperimentate non hanno certamente trovato la soluzione a tutti questi quesiti ma hanno per lo meno preso contatto e portato in evidenza temi che normalmente giacciono tranquilli sul fondo dell'attività formativa.

5. CONCLUSIONI

L'UA si è dimostrata uno strumento che permette di far acquisire le competenze professionali previste per il profilo professionale in uscita dal corso in un modo più motivante per gli allievi e più stimolante per i formatori.

Le competenze vengono costruite dall'allievo ricercando e combinando le risorse necessarie. Messo in condizione di dover risolvere un problema, se il problema lo interessa e lo coinvolge, si mobilita per trovare le informazioni o le tecniche o i mezzi per superare l'ostacolo apprendendo in modo molto più significativo che non messo in posizione di solo ascolto.

Nell'affrontare compiti reali, nel dover lui essere colui che deve trovare il modo di superare *l'impasse*, comprenderà che molte conoscenze teoriche,

molte abilità magari noiose di per sé, hanno una grande importanza. Andrà così a ricercarle, a recuperarle o, se sono conoscenze o abilità che non possiede, chiederà il necessario aiuto a chi può fornirgli i mezzi per progredire in questo percorso.

Alle volte, purtroppo, l'ostacolo può essere rappresentato dall'insegnante che dovrebbe dimenticare di essere colui che sa e quindi trasmette il sapere per assumere il ruolo di colui che agevola l'apprendimento mettendosi al livello dell'allievo e guidandolo verso la soluzione senza mai dare risposte ma facendo domande, suggerendo piste di ricerca, analogie, riflessioni, rievocazioni di esperienze precedenti. Trovata la risposta, la soluzione, l'allievo la farà propria e, proprio perché sua, non la scorderà più.

L'UA permette di trovare soluzioni diverse allo stesso problema stimolando la divergenza e l'originalità. La formazione professionale paga ancora un po' di scotto della sua origine di addestramento e nell'impianto tradizionale spesso ripete il modello secondo il quale tutti devono fare allo stesso momento le stesse esercitazioni, nella stessa sequenza, con lo stesso risultato. E comunque, tolte le solite eccellenti eccezioni, con problemi già definiti in cui la differente abilità consiste nel fare in minor tempo e con maggior precisione lo stesso lavoro.

Giustamente l'UA è stata indicata come strumento per la personalizzazione dei percorsi. Nella realizzazione di compiti complessi ogni ragazzo può trovare la sua collocazione senza sentirsi obbligato a fare esattamente come gli altri. C'è sempre per tutti almeno un campo in cui il ragazzo si sente bravo. Partendo da quello, l'apprendimento può allargarsi e le competenze aumentare secondo percorsi diversi per ognuno dei ragazzi che daranno contributi personali al raggiungimento del risultato condiviso.

In più l'UA permette di esercitare, di sviluppare e di verificare in situazione reale le competenze trasversali in senso lato e in particolare quelle relazionali.

Finché all'allievo sarà richiesto di lavorare "stando al suo posto" senza la possibilità di interagire realmente con i compagni per trovare soluzioni e raggiungere un risultato, tante competenze relazionali resteranno pie intenzioni nella testa dei singoli docenti e nei documenti programmatici del Centro.

Lo svolgimento delle UA con la scelta di compiti sempre più impegnativi accompagna il ragazzo nella crescita con l'acquisizione ed il potenziamento di competenze via via più complesse. Dal primo al terzo anno, si è potuto sperimentare, il ruolo delle UA cambia assumendo valori diversi. Se nel primo anno le competenze, specialmente quelle professionali, non sono (com'è naturale) molto sviluppate, l'attenzione va posta sugli aspetti di metodo, di motivazione, di prospettiva che permetteranno progressivamente di raggiungere i traguardi corrispondenti al raggiungimento della qualifica. Nel terzo anno le competenze professionali sono ad un buon livello e sarà agevole trovare compiti simili a quelli reali. L'aver già sperimentato la metodologia delle UA avendo quindi acquisito un buon grado di autonomia, capacità di lavorare in gruppo e affrontare problemi facili-

terà l'ingresso nel mondo del lavoro che sempre più richiede persone così formate.

Riferimenti bibliografici

- LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation, Paris, 2004.
- PELLERAY M., *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*, in "Rassegna CNOS" 2(2006) 67-89.
- PERRENOUD P., *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?*, Université de Genève, Genève, 2002.
- SPENCER L.M. - S.M. SPENCER, *Competenza al lavoro, modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995.

La voce dei formatori. Fare formazione: una ricerca sul campo

GIUSEPPE TACCONI¹

Parole chiave:

Ricerca;
Formatori;
Allievi;
Progettazione;
Didattica;
Relazione

Da un ascolto attento dei racconti di alcuni formatori di un CFP salesiano del nord Italia, emerge un sapere denso sui principali elementi che caratterizzano la pratica formativa.

1. I PRESUPPOSTI DELLA RICERCA

La base teorica della piccola ricerca di cui questo contributo intende dare conto è il pensiero di John Dewey e, più in generale, le modalità di ricerca educativa che da lui hanno imparato a guardare alla pratica come luogo sorgivo di conoscenza². Dewey, cercando di mostrare come anche la riflessione pedagogica possa essere “scientifica”, nel senso che egli attribuisce al concetto di “scienza”³, riporta un caso interessante:

Ecco *A* che riscuote maggior successo di *B* nell’insegnamento, svegliando l’entusiasmo dei suoi studenti verso l’apprendimento ispirandoli moralmente coll’esempio e con il

¹ Università degli Studi di Verona.

² Cfr. DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006; MORTARI L., *La cultura della ricerca*, Carocci, Roma 2007.

³ “...ritengo che scienza significhi la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati ad un complesso di fatti, ci consentano una migliore comprensione ed un controllo più intelligente e meno confuso ed abitudinario” (Dewey, 2004).

contatto personale, ed è tuttavia relativamente all'oscuro di quella storia dell'educazione, di quella psicologia, di quei metodi riconosciuti per buoni, ecc., di cui invece *B* è ampiamente in possesso. In effetti ciò si verifica. Ma chi muove una simile obiezione si lascia sfuggire che i successi di tali individui tendono a nascere ed estinguersi con essi; i benefici che ne derivano si estendono solo agli allievi che sono personalmente a contatto con insegnanti così altamente dotati. Nessuno è in grado di misurare l'entità degli sperperi e perdite derivati dal fatto che i contributi di tali uomini e di tali donne sian rimasti in passato così confinati! Il solo modo per prevenire che si verifichi una analoga dispersione in futuro consiste nell'adottare quei metodi che ci consentano di effettuare una *analisi* di ciò che il maestro, dotato, attua intuitivamente, di guisa che alcuni proventi della sua opera possano venire comunicati agli altri (Dewey, 2004, 3-4).

Ciò che segue emerge dunque da un attento ascolto del racconto di alcuni/e formatori/trici, che ha permesso di analizzare in profondità le loro pratiche e di rendere comunicabili alcuni aspetti rilevanti del loro agire esperto. In questo modo, è stato possibile abbozzare una teoria locale sui vari elementi del "fare formazione", proprio a partire dall'analisi accurata di alcune pratiche formative. Si capovolge così il tradizionale rapporto tra teoria e pratica: la pratica formativa non è più solo il luogo in cui applicare ("mettere in pratica", appunto) teorie elaborate altrove ma si configura come un luogo in cui le teorie stesse si producono e vengono messe alla prova.

Come afferma Donald Schön, spesso, sulla base di una diffusa e poco riflettuta epistemologia della pratica, di tipo sostanzialmente applicazionista, per cui il pratico sarebbe chiamato solo ad applicare le conoscenze elaborate dai teorici, ci capita di trascurare proprio quelle tipologie di azione che avremmo invece maggiormente bisogno di comprendere. Per questo "dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'"abilità artistica", cioè sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica" (Schön, 1993, 43).

Dando voce ai formatori, al loro punto di vista e al loro sentire, è possibile allora migliorare la nostra comprensione della pratica formativa e individuare, per dirla ancora con Dewey, "strumenti intellettuali" che possano essere utilizzati anche da altri formatori per leggere e interpretare la propria pratica formativa (Dewey, 2004, 19-21).

2. IL METODO UTILIZZATO

La metodologia a cui si fa ricorso in questo contributo è l'analisi di documenti secondari (Trincherò, 2004, 122-123), in quanto i testi che vengono considerati sono le trascrizioni fedeli di colloqui di intervista realizzati non da chi scrive ma da una studentessa universitaria, nell'ambito dell'elabora-

zione della propria tesi di laurea⁴. Si tratta dei racconti di tre formatrici e di un formatore di un CFP salesiano del nord Italia, scelti come soggetti da intervistare perché particolarmente stimati dai colleghi e ritenuti da loro esperti. Uno di loro è insegnante di laboratorio, le altre tre sono insegnanti di area culturale: una di inglese, l'altra di matematica e diritto, l'altra di italiano. I colloqui sono durati circa 1 ora ciascuno.

Il *focus* delle interviste ha riguardato le pratiche formative.

L'analisi è stata condotta in una prospettiva fenomenologica⁵, nella quale ciò che conta non sono la significatività del campione o la quantità dei dati raccolti, ma la qualità e la profondità dell'ascolto e il punto di vista di chi parla. Ci si è soffermati a lungo sui testi, cercando di ricavare il senso che le affermazioni assumono per i parlanti e attribuendo successivamente delle etichette alle varie sezioni di testo. Le etichette hanno permesso di individuare alcune categorie più generali, attorno alle quali è stato possibile sintetizzare i dati raccolti. Durante tutte le fasi dell'analisi dei testi è stato compilato un diario riflessivo, che ha consentito di mettere in parola le riflessioni dello scrivente.

3. I RISULTATI

I risultati sono riassunti attorno a 9 punti: assunti pedagogici; visione sugli allievi; progettazione; strategie didattiche; valutazione; situazioni difficili; percezione del contesto; disposizioni interiori personali; percorso formativo dei formatori.

3.1. Gli assunti di carattere pedagogico

Le finalità del lavoro formativo vengono variamente descritte dai vari intervistati: il formatore di area tecnica, che insegna nel laboratorio grafico, vede la finalità del suo lavoro nell'*"insegnare un mestiere"*; L. e R. insistono più sul far apprendere agli alunni alcuni saperi di base definiti dai programmi; mentre V., anche lei insegnante di area culturale, definisce la finalità del suo lavoro con la seguente espressione: *"sviluppare le potenzialità che hanno i ragazzi"*. Tutti sottolineano, come ad esempio dice V., l'importanza di un *"intervento che (sia) anche educativo oltre che di docenza e di insegna-*

⁴ Le interviste sono state realizzate e trascritte da Elena Bonuzzi per il suo lavoro di tesi per il corso di laurea triennale in "Esperti nei processi formativi", nella Facoltà di Scienze della Formazione di Verona, e chi scrive ha avuto modo di seguire il lavoro di tesi in qualità di relatore. A Elena va un ringraziamento particolare per aver fornito i materiali anche per questo lavoro. Le procedure di analisi dei materiali condotte dalla studentessa e quelle utilizzate per la stesura di questo contributo (che si configura così come analisi secondaria dei dati) sono state differenti ma le categorie che emergono sono abbastanza simili e questo aumenta l'attendibilità dei risultati.

⁵ Per una descrizione dei vari passaggi seguiti, cfr.: MORTARI L., *La ricerca*, in V. IORI - L. MORTARI (a cura di), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Unicopli, Milano, 2005, 17-137.

mento”, e tutti dichiarano di ispirarsi al principio pedagogico della centralità del soggetto, di cogliere l’eterogeneità dei soggetti e l’importanza di prestare attenzione alle differenze, alle specificità di ciascuno/a.

A., che è sia formatore di laboratorio che animatore di gruppo⁶, per definire il senso di ciò che fa come formatore, utilizza l’espressione di “*formazione professionale umana*”, per indicare una formazione che veicoli “*tutti quei valori che più o meno formano la società o che dovrebbero essere alla base della formazione della società e della famiglia in particolar modo: la fraternità, l’aiuto reciproco, la fratellanza*”.

Alla formazione professionale viene insomma attribuito uno spessore etico e la formazione umana, personale, viene vista come dimensione fondamentale da attuare attraverso la formazione professionale. Talvolta sembra che i due ambiti corrano distinti, su binari paralleli: “*intanto diversifico ciò che è il percorso formativo in termini professionali e formativo in termini educativi, cioè il discorso del laboratorio e il discorso dell’animazione, che sono due cose che hanno percorsi e strade diverse*”, ma in realtà c’è la consapevolezza che non si può distinguere più di tanto e che queste dimensioni “*si incrociano, si sovrappongono, cioè non è detto che poi in laboratorio non accada che faccia anche attività di formazione*” in senso educativo.

3.2. La visione relativa agli allievi

Tutti gli intervistati dichiarano che i soggetti con cui hanno a che fare sono alquanto diversi, eterogenei, ma la visione che prevale è quella di ragazzi “difficili”, anche se l’accezione di “difficile” viene spesso guardata con simpatia⁷.

I ragazzi che frequentano il CFP in cui operano gli intervistati provengono spesso da esperienze di insuccesso scolastico e hanno sviluppato una scarsa autostima: hanno spesso la paura di sbagliare («*Molto spesso temono questa etichetta, cioè il fatto di sbagliare, per cui dicono: “Io non parlo!”*, anche quando capiscono che l’errore è inquadrato nel ragionamento, cioè che non è tutto sbagliato ma è sbagliata solo una porzione di ragionamento») e “*sentendosi, in molte situazioni, carenti..., stanno sempre zitti, oppure dicono lo stesso quello che dicono e la sparano un po’ a caso*”.

Tra i comportamenti vengono evidenziati poi le provocazioni e le sfide, l’iperattività (“*non sono abituati a star fermi*”), la debole capacità di attenzione (“*hanno dei tempi di attenzione che sono allucinanti, non è che qua siamo in un liceo: se i venti minuti sono i tempi di attenzione normale per noi, per loro questi sono due minuti; dovresti dargli tutte le informazioni in quei due minuti lì e poi farli lavorare concretamente*”).

⁶ Nel CFP in cui operano gli intervistati, alla formazione professionale si affiancano momenti di animazione (il “Buongiorno”, che un momento di accoglienza in avvio di mattinata, “giornate di riflessione” su temi esistenziali, animazione ludica e sportiva nelle pause dall’attività scolastica...) gestiti da alcuni insegnanti che assumono anche questo ruolo.

⁷ Cfr: il punto 3.8., dove, in relazione a se stessi, i formatori affermano di preferire decisamente questa tipologia di utenza ad altre categorie di studenti.

In tutti, comunque, per i nostri intervistati sono presenti delle potenzialità, ma con questo torniamo all'affermazione del principio pedagogico della centralità del soggetto: *«Sono convinta che ogni ragazzo, anche il più difficile in assoluto, il più complicato, il più tra virgolette “incasinato” ha comunque delle potenzialità»*.

3.3. La progettazione

Tutti gli intervistati fanno esplicito riferimento alla progettazione, anche se il riferimento prevalente è alla progettazione didattica. Quasi nessuno infatti accenna alla progettazione curricolare.

1) La progettazione didattica: pianificazione flessibile

R. dichiara l'imprescindibilità della progettazione didattica: *«Si deve sapere dove si vuole arrivare e da lì puoi studiare tutte le modalità per arrivare a quell'obiettivo, le strategie e le metodologie didattiche in funzione di chi si ha davanti»*.

L. evidenzia i problemi che possono insorgere quando non c'è progettazione: *«È impensabile con classi del genere non avere già chiaro cosa vai a fare, ti succede a volte – è vero –, che entri e che magari il giorno prima non hai avuto possibilità di prepararti..., però sono le volte in cui, quando ci pensi dopo, ti rendi conto che magari loro sono riusciti a fare più confusione, e tu sei riuscita a gestirli peggio, perché... ragazzi del genere devi tenerli occupati»*. Si tratta infatti di organizzare situazioni e attività che favoriscano l'apprendimento e non soltanto di decidere “cosa” dire.

Ma, come ricorda sempre L., la progettazione non può che essere flessibile. C'è un programma di riferimento, l'indicazione di obiettivi, ma tutto questo va calato in concrete situazioni: *«Ho un programma didattico, che è quello che mi ha dato la Regione, però poi il cosa riesco a fare, il come lo riesco a fare e il come glielo propongo, se a lavori di gruppo piuttosto che a lavori di coppia, piuttosto che... dipende: ci sono classi che reggono meglio il lavoro frontale che non il lavoro di gruppo o coppia per cui dipende anche dal tipo di relazione nella classe, e comunque devo avere l'intuizione del vedere la cosa e capire come lavorarci su, cambiare un attimino»*.

A., con efficacia, prende le distanze da modalità rigide di progettare, basate sulla compilazione di schemi predefiniti e quasi deterministici: *«Ho partecipato anche a dei progetti e a dei corsi di formazione per insegnanti dove ti spiegano la didattica, per esempio il lavorare per competenze e non solo per conoscenze, dove si tende molto a fare le classiche tabelle di Word in cui “dici questo, succede questo, il ragazzo fa questo”... E a volte rabbrivisco, perché vedo tabelloni con scritte tante cose che poi alla fine nessuno farà mai perché... sono apparati meccanici e, per definizione, un uomo non è meccanico, è uomo..., è passionale, istintivo, animale, è tante cose che spesso non coincidono con un inquadramento»*. Ancora: *«Dire: “Adesso faccio questo e so che succederà così e così” non è vero, perché io sono diverso a seconda del momento, a seconda della giornata, a seconda del momento storico che sto vivendo e soprattutto in relazione alle persone che ho davanti... Può essere una*

traccia, infatti io sono molto contrario a quella che è la burocrazia scolastica, cosa che, in questi ultimi anni, è andata sempre peggiorando, nel senso che si chiede di fare tante cose scritte, tanta documentazione, ma nessuno poi si preoccupa di come poi questa documentazione si concretizza, perché io posso avere davanti una tabella che mi dice: "Devi fare questo, questo e questo", ma non è sempre vero che tu riesci a fare queste cose perché sono tante le variabili!».

È più efficace una progettazione "leggera", orientativa, aperta a ciò che concretamente succede in aula: *«Adesso non dico che uno entri in classe senza preparazione, no, questo no, è ovvio che ci deve essere una preparazione, però io non entro mai in classe con la convinzione che "oggi devo fare questo e, se non lo faccio, sclero". Così come per il "Buongiorno", solitamente non mi preparo il discorso che devo fare..., sento che sto improvvisando, perché molte delle volte tiro fuori quello che voglio dire cercando di farlo tirar fuori agli altri, di far nascere una discussione, in modo che gli altri espongano il loro punto di vista».*

2) Progettazione curricolare

La dimensione curricolare della progettazione, quella che riguarda l'intero percorso che viene proposto agli allievi, appare poco nei racconti degli intervistati. Solo A., facendo ricorso alla metafora della strada da percorrere, accenna al fatto che i percorsi per arrivare alla stessa meta possono essere differenti: *«Se noi poniamo come obiettivo "insegnare ad un ragazzo a fare un lavoro", per arrivare a quell'obiettivo non c'è solo l'autostrada dritta, che è il programma della Regione, che deve essere svolto entro determinati tempi... Ancora adesso c'è questa mentalità, per cui, se uno non ce la fa, esce e va fuori al casello, paga il suo pedaggio, però non va avanti... In realtà, c'è chi prende la direttissima, c'è chi prende la tangenziale, che è un po' più lunga, c'è chi va a prendere la statale, che è molto trafficata e chi magari prende la stradina di campagna, che non prende nessuno perché scomoda, stretta, pericolosa e buia, e si incontrano i maniaci, ma magari arriva lo stesso alla meta. Io dico sempre: "Ragazzi, per arrivare a casa mia, ci sono quattro strade; a seconda del giorno, io scelgo la strada che mi va di fare, perché un giorno c'è la statale intasata, allora ne prendo un'altra, un altro ho visto che ci sono delle difficoltà davanti e dico: "È inutile che mi butti a capofitto nelle difficoltà, perché magari devo raggiungere in fretta quell'obiettivo che è andare a casa mia", oppure dico: "Se mi metto lì mi impazientisco, divento nervoso", allora faccio la strada alternativa, che è un po' più lunga, va bene, però la faccio con tranquillità". Alla fine arriverò sempre dove devo arrivare, ma ho scelto un modo diverso per arrivarci, a seconda di tante cose...».*

Si accenna così al principio della differenziazione dei percorsi che una progettazione curricolare flessibile dovrebbe consentire.

3.4. Le strategie didattiche sperimentate dai formatori

Più di uno degli intervistati premette che *"nessuno ha il manuale delle istruzioni e una teoria non è valida per tutti"*.

Nonostante ciò, dalle interviste possiamo ricavare innanzitutto alcuni *principi didattici generali* che, secondo gli intervistati, dovrebbero ispirare l'azione formativa in un CFP:

- a) far vivere esperienze positive in relazione all'apprendimento, soprattutto in considerazione del fatto che molti ragazzi vengono da esperienze di insuccesso scolastico: *“cercare di gratificare ogni parte positiva che il ragazzo ha, trovando un punto positivo in ogni ragazzo e riuscendo magari a tirarglielo fuori; ...a volte, con ragazzi difficili che vengono da esperienze negative, è giusto far conoscere anche a loro che qualcosa di positivo sanno fare”*;
- b) incoraggiare ad esprimersi, far recuperare il desiderio di esprimersi in vari modi e forme, la voglia di comunicare, di dire (*«Infatti, dico ai ragazzi: “Non preoccupatevi dell'italiano corretto; l'importante è che voi cerchiate di dire qualcosa, in modo comprensibile, di dire comunque e di dire il più possibile!”»*);
- c) partire dalla concreta realtà dei soggetti in apprendimento: *“Non si può lavorare senza partire da quella che è la loro realtà, la loro condizione di partenza”*;
- d) agganciare la loro esperienza, come fa R., con un ragazzo in difficoltà davanti ad una frazione: *«Prova a chiudere gli occhi: sei al bar, siete 9 amici, avete preso brioches e cappuccino e la commessa vi dice: “36 Euro”. Tu quanti ne cacci da parte tua?”. E lui mi ha dato la risposta giusta. Io ho detto: “Allora, apri gli occhi: 36 diviso 9?”. Mi ha risposto: “Eh, ma se me li mette in Euro, capisco tutto!”. E dopo, da lì, si è sbloccato e ha fatto tutti gli esercizi giusti»*;
- e) *«cercare di non stufare! Non stancare i ragazzi, farli divertire e giocare, ma pur sempre dando significato a ciò che si fa fare»*;
- f) tollerare un po' di confusione: *“Io un po' di confusione in classe me la tengo [sorridente], perché comunque, se non stanno ovviamente parlando di tutt'altro, penso che ci siano, piuttosto che dormano sui banchi in silenzio”*;
- g) variare le strategie con flessibilità e con un atteggiamento esplorativo: *“Cercare di variare, anche se non è detto che, se funziona in una classe, funziona anche nell'altra, e allora provare a fare”*;
- h) valorizzare la dimensione ludica dell'apprendimento, perché *“se non li fai divertire, non riesci a fare niente”* e poi *“per far vedere che nella scuola ci si può anche divertire”*, per recuperare il piacere di apprendere;
- i) privilegiare il metodo induttivo: *“Li faccio lavorare e poi chiedo loro se riescono a ricavare la regola”*.

Per quanto riguarda le strategie e le tecniche didattiche, emerge innanzitutto l'esigenza di organizzare l'attività in modo tale che buona parte dell'apprendimento possa avvenire già a scuola, dato che i ragazzi stanno al CFP per 8 ore al giorno. Numerose sono le strategie che, in questo senso, sono state efficacemente sperimentate, forse anche per il fatto che, più acutamente che in altri contesti, si avvertono i limiti della lezione frontale e del-

l'idea che, in fondo, si insegna parlando (“dicendo”, “spiegando”, “trasmettendo”...) e si apprende ascoltando (“sentendo la lezione”).

1) “Fare la teoria in pratica”: la didattica dei prodotti significativi

Nel racconto di A., formatore di laboratorio, emergono con chiarezza i tratti di una didattica centrata sulla realizzazione di compiti/prodotti significativi. È proprio A., infatti, a sottolineare l'esigenza di mettere gli allievi nelle condizioni di creare un prodotto significativo e originale, di *“gestirli in maniera tale da produrre un prodotto finale, non copiandolo ma inventandolo, creandolo da zero”*.

Vengono efficacemente individuate anche alcune caratteristiche di queste produzioni, che, pur riferite al “programma”, dovrebbero essere significative per gli allievi, *“mirate sul loro mondo di adolescenti”* e realizzate in modo tale che *“possa esser visto anche come un vanto il farle”* e che il lavoro possa *«avere un riconoscimento esterno da quella che è la scuola, quando andranno al lavoro, con la famiglia, con gli amici, a cui dicono: “Ma sai, io ho fatto questo, io ho fatto quest'altro, guarda che bella questa cosa qua!”*». Tutto questo viene legato al raggiungimento di *“una soddisfazione di carattere personale, che non potresti avere se realizzi la sola esercitazione a fini scolastici, dove appunto devi avere un voto, e quella è fine a se stessa e non dà niente in quella che è la loro vita e professione”*. Viene così ribadita l'importanza che il compito che si propone agli allievi costituisca una prestazioni autentica, capace di rilevare il valore d'uso delle conoscenze e di legare l'apprendimento ad emozioni positive.

L'efficace esempio che A. riporta – trattandosi, nel suo caso, di gestire un laboratorio per progettisti grafici – è un'esercitazione in cui il compito assegnato agli allievi è di progettare e realizzare un calendario. In passato, il calendario veniva realizzato utilizzando come soggetti delle icone russe, tanto care ad alcuni salesiani. A. decide di invertire la tendenza che portava a *“fare le cose per i genitori o per gli amici, piuttosto che per i ragazzi”* e propone ai suoi allievi di realizzare il calendario prendendo come soggetto loro stessi (*“I protagonisti siete voi!”*) e *“utilizzando un linguaggio giovane, ironico, divertente...”*. Dopo un iniziale senso di spiazzamento, i ragazzi si mettono a lavorare e, in poche settimane, realizzano dei prodotti più che dignitosi. A. conclude: *«Fondamentalmente, noi abbiamo fatto fotografia, ma nessuno si è accorto che abbiamo fatto fotografia! Nel senso che loro hanno imparato ad allestire un set di posa, hanno imparato a fare uno scatto fotografico in maniera abbastanza elementare; adesso non è che andiamo a cercare di formare dei fotografi professionisti, però sono riusciti a fare una cosa che spesso e volentieri si faceva dicendo: “Allora, per fare la fotografia, bisogna tenere in considerazione e questo e quello e l'otturatore e il diaframma...” e tante cose tecniche che non sarebbero interessate a nessuno, perché sono tutti concetti teorici, che poi, quanto si chiede loro di metterli in pratica, non lo sanno fare perché... la teoria loro non la studiano, non la assorbono perché non sono portati a farlo, e qualcuno, anzi molti, mi hanno detto: “Che bello! Mi sono proprio divertito a fare questa cosa, è stata veramente bella questa esercitazione!”*».

È questa la “teoria in pratica”, che emerge «*facendo vedere loro come si fa e dicendo loro: “Adesso ragazzi come si fa? Questa foto è venuta troppo chiara? Cosa dobbiamo fare per scurirla?”*”, in modo che poi siano loro a dire: “*Aspetta, se noi abbassiamo le luci..., no non possiamo perché poi la foto non viene bene, allora... aumentiamo il diaframma..., riduciamo il tempo di esposizione...*”; ma se ne sono accorti loro, perché si sono trovati di fronte all’azione, all’attività».

2) Far emergere i loro punti di vista, la loro versione del tema

I formatori sottolineano a più riprese l’esigenza di ricorrere a metodi inductivi, che consentano di dar voce ai ragazzi: “*Cerco sempre di partire dalla realtà che loro vivono, dal loro modo di pensare, dal loro modo di valutare una tematica per esempio, in modo che abbiano anche la possibilità di esprimersi*”. Questo si può realizzare:

- a) attraverso la tecnica del *brain-storming* o
- b) ponendo delle domande esplorative e facendo poi discutere i ragazzi divisi in piccoli gruppi o
- c) invitandoli a generare loro stessi le domande (cfr. int. 4/4), su cui innestare poi la discussione.

Anche quando si propone un gioco, è opportuno stimolare una presa di posizione dei soggetti in apprendimento: si tratta di «*utilizzare il gioco con significato, non per divertirsi e basta; alla fine non è che si va via stanchi o felici semplicemente perché si è fatto il gioco, ma si dice: “Perché abbiamo fatto questo gioco?”*, allora loro tirano fuori le conclusioni, loro e non l’animatore, non l’insegnante».

Nel racconto di A. ricorre poi spesso l’idea di far arrivare gli allievi autonomamente a certe conclusioni: «*Fondamentalmente cerco che ci arrivino da soli; se non ci arrivano da soli o uso un altro (esempio) ancora più facile o glielo dici, però, quando tu glielo dici, spesso non dai la soddisfazione a chi ti è davanti di esserci arrivato da solo. Privi chi ti è davanti dell’orgoglio personale di esserci arrivato da solo; quindi non dico che si ottiene un effetto negativo però neanche un effetto positivo; è come, per esempio, con un’altra metafora, presentargli davanti una torta e a un certo punto mangiarla tutta e dire: “Era buona!”. “Grazie, lo so che era buona, però avrei voluto assaggiarla io!”*».

3) Creare situazioni vicine alla vita reale

Ci sono tanti modi per costruire situazioni il più possibile vicine ad esperienze reali dei soggetti o, almeno, ad esperienze che potrebbero essere vissute nella realtà, come quando L., insegnante di inglese, cerca di creare delle simulazioni in cui dialogare in lingua, perché “*se la vivi a pelle, come quando vai in un Paese straniero, la devi vivere, devi cucinare, devi andare a fare la spesa, quindi ti serve, la devi imparare e memorizzi prima le parole*”.

4) Utilizzare la tecnica della parafrasi

V. sostiene di trovare molto utile il ricorso alla tecnica della parafrasi, sia in forma orale sia in forma scritta. In sostanza, si tratta di far seguire ad una breve unità di spiegazione (circa 10 minuti) un momento in cui si resti-

tuisce la parola agli allievi, che vengono sollecitati a produrre una breve parafrasi di quanto detto. V. ricorre anche a qualche trucco, come quando ci racconta che pone un limite di righe: «Dico: *“Fate un riassunto di quello che ho detto; dovete scrivere minimo cinque righe”, perché poi un “massimo” non c’è mai. Vedo che, pur facendo fatica a fare questo sforzo di memoria e traduzione in testo di quello che può essere un aspetto del discorso che l’insegnante ha approfondito di più, poi i ragazzi riescono a scrivere qualcosa di sensato, e poi è anche molto bello vedere, per esempio, facendo poi leggere un testo e l’altro, come ciascuno coglie delle sottolineature diverse e come quello che ha scritto uno può esser integrato da quello che ha scritto l’altro, perché poi, alla fine, la registrazione scritta si allunga al di là delle righe scritte che ogni ragazzo ha elaborato».*

5) Lavoro di gruppo e apprendimento cooperativo

“Nel lavoro di gruppo il ragazzo è protagonista”, afferma R., che nota anche come in tale contesto emergano nei ragazzi abilità che magari prima non erano considerate.

È V. che meglio di tutti illustra la valenza dell’apprendimento cooperativo riportando l’esempio di un lavoro sul territorio veronese: ad una lezione di orientamento generale, seguono degli approfondimenti in piccolo gruppo: *“i gruppi lavorano ognuno su una tematica”,* dato che il tema può essere esplorato da diversi punti di vista: *“dal punto di vista ambientale, dal punto di vista storico, dal punto di vista economico, dal punto di vista demografico, ecc.”;* in una seconda fase, i gruppi – ricomposti – hanno il compito di produrre ciascuno uno schema che rappresenti in sintesi i contenuti che ciascuno ha approfondito nella fase precedente, così da cogliere le connessioni tra i vari punti di vista, e di esporlo al resto della classe.

I compiti che meglio si adattano ad essere affrontati in gruppo sono, nell’esperienza di V. e di R., le ricerche, anche con l’utilizzo di internet; le fasi di lavoro prevedono i seguenti passaggi: la definizione del problema, la ricerca di informazioni in rete o su altre fonti, la raccolta delle informazioni, la loro riorganizzazione in un elaborato (presentazione in PowerPoint, fascicolo stampato e rilegato...) e la presentazione alla classe.

6) Tutoraggio tra pari

Vista l’eterogeneità dei livelli, è opportuno valorizzare la possibilità di attivare forme di tutoraggio tra pari, come racconta R.: *«Ho coinvolto tutta la classe e ho associato uno “bravo” ad uno “meno bravo” e ho organizzato la lezione in questo modo: ho spiegato l’argomento, ho fatto degli esercizi di esempio, poi ho dato degli esercizi da svolgere a coppie, dove il più bravo spiegava al più debole, e io per tutti, ovvio perché poi, dopo, alla fine io sono sempre in giro per la classe... Se qualcuno ha bisogno, io ci sono per tutti, però intanto, con la classe organizzata in questo modo, ho visto che il risultato era positivo, perché il più bravo aveva modo di ripassare e rielaborare i concetti, e insomma di apprendere meglio l’argomento, e il meno bravo di acquisire comunque delle competenze, grazie alla spiegazione di un compagno, per cui era anche attraverso un modo diverso di sentire la lezione, più alla sua portata».*

7) L'utilizzo di tecniche di animazione

Soprattutto in relazione al momento del "Buongiorno", l'uso di tecniche di animazione è orientato prevalentemente ad esplorare le dinamiche di gruppo e a rendere più coeso il gruppo stesso: *"Con l'animazione, cerco di creare delle dinamiche nel gruppo classe, in modo tale che questi ragazzi riescano a formare un gruppo e a convivere tre anni insieme"*.

Spesso si tratta di tecniche ludiche: *"Bingo per le parole inglesi, piuttosto che la tombola con le parole inglesi..., il gioco di inventarsi le professioni, dove uno inventa una professione, oppure ha un bigliettino dove c'è una professione..."*.

8) La valorizzazione del movimento e dello spazio

A. sottolinea anche l'importanza di valorizzare lo spazio e di dare la possibilità di muoversi nell'aula, uscendo dall'isolamento che la classica disposizione dello spazio dell'aula comporta. Sentiamo il suo racconto: *«Io ho un'invidia fondamentale per gli insegnanti di educazione fisica, perché loro riescono a insegnare attraverso il movimento, e invece gli insegnanti normali sono costretti ad insegnare attraverso la staticità; quindi, se potessi, darei maggior spazio nelle mie materie al movimento, alla dinamicità, al fatto di trovarsi in uno spazio anche caotico e disordinato, dove però ciascuno deve riuscire a muoversi e a fare le cose senza stare fermo, perché lo stare fermo porta, secondo me, alla noia e alla distrazione; lo stare in movimento vuol dire aiutare il cervello a concentrarsi su quello che stai facendo... Volendo usare una metafora teatrale: è un po' come nel teatro, dove tu hai lo spazio del palcoscenico e tanti attori e ciascun attore deve muoversi in questo spazio; ovviamente, uno non si muove da solo, perché ci sono altre persone. Seduto al banco, sei praticamente da solo e, nel tuo spazio, non verrai mai invaso da nessuno. Essere in uno spazio in movimento, dove "non ci sono i banchi" – non è vero, servirà anche qualche punto di appoggio... – e il tuo spazio può essere invaso dagli altri, fa emergere il bisogno di sentirti parte di un gruppo, di sapere che cosa fanno gli altri, di osservare quello che fanno gli altri, che è molto importante se voglio imparare: osservare quello che fanno gli altri e fare le cose anche insieme agli altri...»*.

Le difficoltà, nel lavorare in questo modo, come sottolineano anche altri, sono soprattutto quelle logistiche: il grande numero degli allievi, la difficoltà degli spostamenti, la rigidità degli orari, la scarsa disponibilità di spazi ed attrezzature.

3.5. La valutazione

In genere, la valutazione viene percepita dagli intervistati come qualcosa di problematico, associata agli aspetti burocratici e formali e collocata tra le cose che si preferirebbe non fare.

Ci si interroga sul significato dei voti: *"Alla fine, che cosa vuol dire 6? Che cosa vuol dire 10? Che cosa vuol dire 4? 4 vuol dire che uno è un idiota? No, probabilmente 4 vuol dire che quella persona lì, in questo preciso momento, o ha fatto una scelta sbagliata, o è stato consigliato male o è stato spinto a fare"*

una cosa sbagliata, o probabilmente non siamo riusciti (noi) a trovare la strada giusta per raggiungere l'obiettivo comune".

La difficoltà sembra consistere nelle modalità secondo cui si svolge la valutazione, che ne fanno un evento puntuale che poco restituisce del processo: *«Dare la valutazione, a un certo punto diventa difficile, perché non tiene conto, secondo me, del percorso, tiene conto solo dell'obiettivo: l'hai raggiunto o non l'hai raggiunto? E poi i ragazzi a questa età percepiscono la valutazione come obiettivo. Ma l'obiettivo non è avere il 6, l'obiettivo è imparare un mestiere e io lo posso imparare anche prendendo dei 4..., perché comunque, con i miei errori, ho fatto formazione. Anche se ho fatto male quell'esercizio e ho preso 4, comunque ho imparato qualcosa. Non è vero che non ho imparato niente. Però, guardando solo il voto e sapendo che i genitori li valutano soprattutto per il voto, sul "se vanno bene o se vanno male a scuola", perdono di vista quello che è l'obiettivo principale».*

Ma emerge anche la consapevolezza che la valutazione è un'operazione importante (*"una valutazione è un ritorno per loro"*), che va giocata come continua presenza e *feedback* che potenzia i comportamenti positivi: *"Nell'esperienza che ho fatto sul recupero ortografico, ho proposto un test di ingresso: alla fine dell'anno, dopo aver trattato l'ortografia, abbiamo rifatto lo stesso test e i ragazzi hanno visto una crescita nel punteggio ed è stata una bella soddisfazione, nel senso che loro hanno visto che, da una partenza ad un arrivo, le cose cambiano; chiaramente non è che l'errore di ortografia fosse scomparso, però magari prima facevano dieci risposte giuste e dieci sbagliate, (poi) arrivavano a quindici giuste e cinque sbagliate".*

Può dunque essere utile ridimensionare la concentrazione quasi esclusiva sul voto e proporre una modalità più formativa di fare valutazione: *«Quello che dico ai ragazzi è: "Guardate quante risposte corrette avete fatto, non guardate se avete preso 8, perché se chiaramente in una scala magari su 100 risposte ne avete date 80, chiaro che arrivate all'8, sennò dovrei dare gli 0 agli altri, però avete comunque delle cose che non avete chiare, che non avete imparato e quindi provate a riflettere su quelle"».*

Inoltre la valutazione assume una valenza certificativa, nei confronti dell'esterno, e per forza di cose si concentra sul singolo.

Sarebbe però opportuno esplorare anche altre modalità di valutazione: *"Mi piacerebbe che ci fosse anche un po' il discorso della valutazione collettiva, di gruppo, in modo che i ragazzi si sentano anche partecipi di una realtà collettiva, dove il risultato non è solo per il singolo ma è anche, e soprattutto, il frutto di un lavoro di squadra".*

3.6. Le situazioni difficili e la risorsa della relazione

È in particolare nelle situazioni difficili che si dimostra indispensabile la qualità relazionale dell'intervento del formatore: *"Più le classi sono difficili dal punto di vista del disagio sociale, più secondo me ci devi essere nella relazione perché altrimenti lo sentono immediatamente se ci sei o non ci sei, sono convinta che lo sentono dopo... quattro o cinque lezioni".*

Al di là di singoli casi particolarmente problematici, le situazioni difficili si presentano soprattutto quando *“uno non ha voglia di fare niente o ha voglia di fare confusione e basta”*. In queste situazioni, il formatore è sollecitato a mettere in campo tutte le sue competenze comunicativo-relazionali:

- a) dare attenzione: *“Se un ragazzo ha bisogno di attenzione, se gliela dai allora lavora, sennò non lavora”*;
- b) esprimere accettazione: *“Credo che la parte più importante sia che loro si sentano accettati; secondo me, se sentono che non sei lì per giudicarli e fregarli, ma per dar loro una mano, e se loro si mettono in quell’ottica, allora riesci a lavorare e forse poi riesci anche a lavorare sui contenuti”*;
- c) dimostrare disponibilità: *“Se loro ti sentono disponibile, che ci sei, che li ascolti”*; è questo che permette di *“sentire che si crea questa sinergia tra te e loro e tra di loro e, alla fine della lezione, senti una bella energia”*;
- d) offrire incoraggiamento, stima, apprezzamento: *«Ho detto: “Guarda, io credo che tu ce la possa fare!”...»*;
- e) ricorrere alla comunicazione descrittiva, come nel caso di A. che racconta di una discussione avuta con un’allieva: *«Più che dirle: “Tu sei una ragazza contraddittoria”, io di fronte a lei ho detto: “Guarda che due minuti fa mi hai detto il contrario”, (e lei) “No ma è così e così...”, (e io) “Ma all’inizio del discorso avevi invece detto esattamente l’opposto”, quindi andando a sottolineare quelle parti del discorso dove lei aveva...» (int. 1/32); e ci descrive anche l’effetto di questo tipo di comunicazione: «Subito questa ragazza mi ha percepito molto bene, mi ha detto: “Guarda, con te mi piace perché riesco a parlare, cioè tu hai un atteggiamento che non è di chiusura ma di dialogo”»*;
- f) utilizzare la comunicazione espressiva, come nel caso di L. che, alle provocazioni di un ragazzo, risponde: *«L’ho fermato dopo la lezione e ho detto: “OK, non è che devi imparare l’inglese per forza. A me dispiace solo che tu abbia questo atteggiamento” e quando ho detto: “Mi dispiace”, ho visto che lui dalla volta dopo non ha più rotto le scatole e si è impegnato»*;
- g) acquisire uno stile comunicativo accattivante e simpatico: *“La bravura dell’insegnante è riuscire a fare, a rendere, a dare le informazioni più importanti nel modo più diretto e simpatico possibile”*.

Ma coltivare la relazione non significa accondiscendere in tutto o rinunciare ad intervenire in modo fermo come educatore. Lo esprime bene ancora A., quando confessa: *«Io non pretendo che i miei ragazzi mi amino tutti quanti, ma spero che prima o poi, non oggi ma un giorno, capiscano che spesso succede che, se qualche insegnante ha fatto determinate cose e magari gli è rimasto antipatico per diversi anni, poi arriverà un momento in cui, facendo un esame di coscienza, diranno: “Però, se non avesse fatto così, chissà dove sarei adesso! Però, alla fine non aveva tutti i torti!”. Allora, se si riesce a lasciarsi in buoni rapporti è meglio, se così non è, non è che mi dispero... Mi spiace però e spero che questa persona un domani, maturando – perché probabilmente questo non è il momento giusto per questa persona o per questo tipo di situazioni – capisca»*.

Lo stesso afferma anche R., quando sottolinea l'esigenza che il formatore sia "un punto di riferimento stabile", ma che, al tempo stesso, sappia essere "una persona che li stimi, li apprezzi, dia loro incoraggiamento, li sappia stimolare a guardare avanti, a guardare il futuro con serenità, con gioia". Il tutto si traduce nell'atteggiamento dell'autorevolezza, ben illustrato da V.: «Nel senso che tu puoi dire: "Quella persona lì mi ha insegnato qualcosa nella vita". Secondo me, è questo un po' il riferimento che uno ha. Ripeto, questo non necessariamente si coglie nell'attimo, perché io so che l'insegnante molto spesso è colui che ti fa andare oltre al tuo desiderio immediato, no? Per cui non è che sia la popolarità quella che ti garantisce questo, ma quello che resta magari in un ragazzo, di aver avuto attraverso il tuo lavoro la possibilità di crescere un po'... Per cui, una persona deve avere questa autorevolezza, questo essere una persona non neutra, ecco, una persona con cui tu hai stabilito un rapporto che ti ha fatto andare un po' più avanti, ti ha fatto crescere...».

Davanti agli atteggiamenti di sfida, che sono particolarmente frequenti, è importante stare nella relazione: «Io con questi ragazzi, in quanto difficili, ritengo che sia importante esserci molto nella relazione. Concretamente, tu entri in classe e, dalle prime volte, loro ti sfidano... E, tra l'altro, quelli che vengono da un'esperienza di note ogni due giorni o di "Esci dall'aula!" ogni giorno, la prima cosa che fanno è di riproporci questa sfida. Se io accetto la sfida e comincio a mandarli fuori dall'aula, a dargli la nota ecc., rischio di entrare in un gioco perché loro non aspettano altro che andare fuori dall'aula: è una conferma del fatto che intanto a scuola non ce la fanno. Invece per me la sfida è cercare di tenerli in aula! Poi chiaro, ci sono delle volte che la nota la dai...; però, magari, quello a cui ho dato la nota cerco di recuperarlo fuori, parlargli un attimo, spiegargli i perché, cerco di puntare molto sulla loro maturità, sul fatto che questa è una scuola che li prepara al lavoro e che quindi certi comportamenti... Con alcuni funziona; oddio non è che funziona sempre... Quello che cerco di fare è di accettare la sfida, fino a quando quasi si sfinisce il ragazzo e a un certo punto smette».

Va coltivata però anche la consapevolezza che non sempre è possibile instaurare un rapporto ottimale: "Mica vuol dire che si risolvono tutti i casi e che le relazioni con gli studenti sono tutte positivissime..., anzi, sono convinta che un insegnante non può lavorare bene con ventiquattro ragazzi in una classe! Magari il mio modo di pormi funziona come stile relazionale meglio con alcuni piuttosto che con altri, perché per esempio agli inizi volevo funzionare con tutti, invece no, [sorride] ci sono dei ragazzi che non riesci ad agganciare, devi accettare il fatto che può darsi che non li riesci ad agganciare..."

Infine, diventa essenziale la collegialità e la collaborazione tra le diverse figure, in particolare tra il formatore e il tutor o animatore di classe, e comunque la cooperazione tra i vari formatori nella gestione dei singoli casi.

3.7. La percezione relativa al contesto

Qualcuno esplicita l'importanza di prestare attenzione al contesto specifico in cui ci si muove: "Secondo me l'insegnante sta in un contesto in cui è

inserito, cioè devi anche guardare il contesto nel quale sei”, ma il riferimento dei formatori intervistati al contesto sociale – e professionale – è piuttosto debole. Del resto, il *focus* delle interviste era sulle pratiche didattiche.

Il riferimento alle famiglie, nei racconti degli intervistati, appare solo nella forma della problematicità. C'è chi lega casualmente le difficoltà scolastiche dei ragazzi al contesto familiare di provenienza: *“a livello scolastico non rendono perché a livello familiare hanno un disagio”*.

Qualche indicazione in più emerge sull'ambiente formativo salesiano: se ne coglie la tensione all'educativo e anche la rilevanza data all'aspetto ludico (*“Qui, come salesiani, curano molto anche l'aspetto ludico extra scuola, i tornei, la gara, la competizione, e tutte queste cose qua”*).

Tutti gli intervistati segnalano il problema delle classi numerose (25 o addirittura 30 allievi) e la retribuzione bassa (*“Sono in una scuola privata e ti assicuro che c'è un terzo di stipendio in meno rispetto ai dipendenti della scuola pubblica”*), anche se in genere finiscono per affermare che, nonostante questo, essi preferiscono stare lì.

Sempre in relazione al contesto, si possono richiamare le affermazioni che riguardano il clima di collaborazione tra colleghi e che generalmente ne denunciano la carenza: *“Cosa fondamentale sarebbe il lavoro di gruppo tra insegnanti, perché il fatto di avere diverse modalità, sia didattiche che relazionali, di gestione della classe ecc., può portare avanti (la classe), visto che è anch'essa un gruppo, perché magari uno è più rigido e altri meno... Ma questo è molto difficile da fare perché in un gruppo difficilmente riesci a lavorare, anzi la professione dell'insegnante è molto solitaria”*; *“Manca spesso il confronto con altri docenti”*, o con esperti.

3.8. Le disposizioni interiori dei formatori

1) Motivazioni

Un po' tutti gli intervistati dichiarano di aver scelto di stare nel CFP, con questo tipo di utenza: *“Insegnare con ragazzi difficili lo preferisco perché non ti concentri tanto sui contenuti ma sulla parte educativa dell'insegnamento”*. L. afferma: *“Preferisco lavorare con i ragazzi in difficoltà, perché faccio più fatica a mettermi lì e studiarli pagine di letteratura e spiegarle agli studenti”* e con questo ci dice che, secondo lei, nella formazione professionale, forse più che in altri ordini di scuola, tutto si gioca non tanto sulla quantità dei contenuti ma sulla qualità della relazione: *“La sfida grossa è riuscire a gestire (tutto) tramite la relazione”*.

In ogni caso, la sfida che questi ragazzi lanciano viene percepita come una risorsa per la propria crescita personale e professionale: *“Ti viene un po' il senso di sfida, (di) tentare comunque sempre di riportare... come si può dire... l'innovazione..., perché il modello nelle scuole è molto più tradizionale, ...nel senso che il professore parla e i ragazzi ascoltano, mentre nel CFP questo non è possibile, perché anche passando da esperienze negative, tante volte i ragazzi esplodono, non ce la fanno, e quindi questo ti stimola molto all'innovazione”*.

Emerge la voglia di stare con i ragazzi, come dice L. che, dopo varie esperienze in altri contesti formativi, con ruoli di progettazione e di coordinamento, sente la *“voglia di stare con i ragazzi”*. Anche V. confessa: *“Vengo da un’esperienza di animazione negli ambienti parrocchiali per cui, diciamo, il contatto con i ragazzi l’ho sempre avuto, un po’ di interesse per il sociale, personalmente anche per quel tipo di ragazzi un po’ in difficoltà: cioè io non andrei... non sono molto motivata ad andare in una scuola pubblica ad insegnare lettere”*.

Magari si parte con una certa idea di insegnamento, ma poi, strada facendo, anche questa idea si modifica: *«Io sono partita con l’idea di “professoressa” che ha la mezza giornata libera – mannaggia! [sorridente e guarda al cielo] – e poi per una mia passione per lo studio. Poi avevo anche questa esperienza, nel senso che facevo animazione, però questo mi dava una visione di insegnante nel senso non cattedratico: io, ti dico, non ho nessuna intenzione di andare in una scuola pubblica, perché non mi piace questo ruolo proprio del “prof.” che secondo me ripete ed è anche poco creativo; è un’elucubrazione mentale che non mi attira. E infatti, nella scuola professionale, ho trovato la mia dimensione, nel senso che sono venuta qua a caso, anche se mi piaceva il pensiero delle case salesiane, il senso dell’educazione, di una formazione agita dai ragazzi, e tutte queste cose qua»*.

Tra le motivazioni c’è anche il desiderio di crescere sempre nella conoscenza: *“Mi piace conoscere, e questo è un mestiere che ti porta sempre a crescere personalmente”*.

La motivazione, poi, alimenta un coinvolgimento personale che fa sì che *“ti senti protagonista del tuo lavoro”*, anche se il coinvolgimento è totale e molto impegnativo: *“su tante cose, qualche volta è anche molto stancante, nel senso che, molte volte hai un livello di coinvolgimento che è per tutto il tempo, cioè non hai spazi tuoi, in cui magari puoi alternare la riflessione all’azione o comunque quando sei nel campo devi agire con delle ore disparate di pomeriggio e di mattina e quindi certe volte (tutto questo) stanca”*.

2) Passione e cura educativa

Negli intervistate emerge un’autentica passione per il loro lavoro e anche questa è maturata nelle esperienze pregresse: *“Frequentando la scuola, ho avuto delle persone che mi hanno trasmesso questa passione. La passione del lavoro del grafico, che è un lavoro che mi piace e soprattutto che mi piace trasmettere a persone giovani che ti danno anche tante soddisfazioni, e te le danno anche quando a volte non sono quelle soddisfazioni che tu ti aspetti”*.

V., coglie che l’attività educativa ha qualcosa a che fare con l’altra sua grande passione, il giardinaggio, *“con il senso della goccia, della pazienza, cioè del non avere fretta... Ecco, dell’aver cura, che è anche molto femminile”* e dà così voce a ciò che prima di tradursi in pratica educativa rappresenta una essenziale disposizione di fondo dell’educatore.

3) Riferimento ai valori della tradizione salesiana

Per tutti è importante la tonalità educativa che caratterizza il CFP salesiano in cui operano. A., in particolare, dichiara esplicitamente: *“Io lo faccio*

onestamente perché ho sposato quello che è il sistema educativo di Don Bosco. Cioè, io in Don Bosco ho un punto di riferimento importante, nel senso che è una persona molto carismatica, che mi ha colpito, soprattutto riguardo al periodo in cui ha operato. E mi ha colpito ancora di più in quello che è riuscito a fare e che sta tutt'oggi facendo con le opere salesiane. È vero che le persone sono cambiate, è vero che i Salesiani sono cambiati e che ci sono Salesiani più bravi e Salesiani meno bravi, così come ci sono insegnanti bravi e insegnanti meno bravi... Però, prendendo questo come punto di riferimento, mi piaceva appunto il fatto di fare qualche cosa per i giovani, senza dover obbligare una persona ma prevalentemente attraverso l'esempio, attraverso il fare, non il dire..."

4) Riflessività

La riflessività è per tutti una dimensione essenziale del proprio essere formatori e interessa ogni momento del processo formativo: quello progettuale, il corso dell'azione (*"la riflessione nel momento in cui io interagisco con i ragazzi"*) e il momento che segue l'azione: *"Ho agito bene, sono stata per loro come dire...cioè ho trovato la situazione giusta a quella situazione, ho fatto la scelta più giusta dal punto di vista educativo?"*».

Ma la riflessività è una postura che caratterizza ogni momento della vita del formatore, anche il tempo libero (*"Mi piace moltissimo leggere anche i testi che mi prendo come forma di riflessione più che di aggiornamento"*).

Emerge l'impressione che, per i soggetti intervistati, gli spazi di riflessione siano prevalentemente personali. Mancano spazi di riflessione condivisa, di cui pure si sentirebbe l'esigenza. Per A. lo spazio di riflessione è la notte: *"La riflessione per me avviene la notte, quando vado a dormire. Perché durante il giorno è difficile, perché comunque ci sono tante cose da fare, c'è da preparare la lezione, ci sono i corsi, ci sono le persone che vengono "a disturbare", nel senso che ti chiedono aiuto, poi hai la tua vita anche al di fuori, quindi lo svago, lo staccare la spina, ecc., poi arriva un momento tuo, che è il tuo deserto, che è l'andare a dormire ed io che sono single sono anche avvantaggiato [sorride]. Se fossi fidanzato, sposato o con famiglia sarebbe già più difficile, fermo restando che comunque ciascuno sa come trovare il suo momento di deserto ed è quasi obbligato a trovarselo, perché uno ha bisogno, non dico tutti i giorni ma quasi, di riflettere sulla giornata, su quello che ha fatto, su quello che dovrà fare perché è un modo per migliorarsi, anche..."*. L. invece riflette in macchina: *"Quando rifletto è più facile che sia da sola per cui qua magari fai le parti burocratiche piuttosto che sistemarti il registro, piuttosto che correggere il quadernone e cose del genere... La riflessione può capitare, però spesso a me capita di pensare e ripensare a cose del mio lavoro in macchina, perché è un momento tutto per me, perché avendo due figli piccoli faccio spesso fatica a casa... Chiaro, quando sei in aula gestisci la situazione con quello che ti viene, però non è detto che quello che fai o che dici sarebbe stato in quel momento la cosa migliore... È giusto che ci pensi su perché, per carità ognuno di noi ha le sue modalità relazionali per cui è facile che le ripeti ecc., però se ti sei reso conto che quel tipo di atteggiamento con quel ragazzo non ha funzionato, perché non provare a cambiarlo la volta successiva?"*

Tutti accennano al fatto che per coltivare la dimensione riflessiva della propria professionalità, sarebbe opportuno garantire anche alcune condizioni organizzative: «*Mi piacerebbe che anche la struttura prevedesse di più questo momento di riflessione alternato all'azione. Invece noi spesso facciamo il tour dei nove mesi e dopo la pausa estiva, quando non sai come occupare il tempo, anche perché in genere rifletti (proprio) perché ci sia anche una ricaduta, se (invece) le cose fossero anche più alternate secondo me sarebbe anche più efficace*».

5) Accettazione del limite

La persona del formatore è misurata costantemente con i propri limiti: «*Devi un po' misurarti con i tuoi limiti e saper partire da lì*».

Si tratta di fare i conti con i propri stili cognitivi: «*Spesso noi siamo, secondo me, come categoria di insegnanti, molto teorici, proprio come stile di apprendimento, capito? E dobbiamo recuperare anche un pochino la parte intuitiva, esperienziale, che è anche un modo per andare verso questo tipo di ragazzi, insomma*».

E talvolta ci si confronta con il sentimento della paura: «*Quando bisogna fare una scelta a livello educativo che influisce sul ragazzo, lì ho molta più paura di sbagliare...*», o con l'esperienza del fallimento: «*Vedo alcuni miei colleghi che, di fronte al fallimento, anche dal punto di vista educativo, sono completamente demoralizzati. Questo non lo trovo giusto, perché ognuno di noi può sbagliare, siamo umani, possiamo sbagliare. L'insegnante è quindi quello che sa fare una sana sua autocritica e sa dire: "Ho fatto la cosa più stupida di questo mondo, non dovevo farla, mi rimbocco le maniche e il giorno dopo ricomincio da capo e cerco di far meglio!"; invece dire: "Sono un incapace come insegnante, non valgo niente come insegnante"...queste cose io proprio non le sopporto, perché dico, insomma, bisogna anche saper fare una propria autocritica e saper fare un passo indietro... o no?*».

3.9. Dove si impara ad essere formatori?

Se guardiamo alle storie personali, per molti, la "vocazione" del formatore affonda le sue radici nelle esperienze vissute nella famiglia di origine e nella personale storia di formazione: «*Io da piccolo giocavo a fare l'insegnante. Ho scelto questa scuola non per fare l'insegnante; il mio obiettivo era raggiungere il diploma e fare il mestiere del grafico, fare un mestiere che mi portasse a fare della creatività e della fantasia*»; «*Ho avuto la fortuna di trovare quasi sempre... insegnanti molto bravi, che mi appassionavano. Dalle elementari, un insegnante che per cinque anni ha saputo gestirci, ha saputo gestirmi in maniera molto dura ma anche molto materna; alle medie ancora alcuni insegnanti di italiano, di artistica, di tecnica...; alle superiori, anche lì altri professori, il professor Y, con il quale non andavo benissimo, nel senso che comunque ero mediocre, che però mi ha messo una passione che era quella di non fermarmi dopo la scuola nel leggere, di interessarmi alla cultura; mi ha messo quella pulce che adesso mi spinge a leggere tanti libri, mi spinge a fare un corso di teatro, ad andare a teatro, a seguire le mostre d'arte, a interessarmi*

della storia per capire come siamo fatti, da dove veniamo, per non ripetere gli stessi errori ecc.”.

Sono in particolare gli incontri con figure significative di insegnanti che orientano in questo senso: *“Gli incontri che fai con i tuoi insegnanti ti mettono nella condizione di preferire questa strada”*.

A questo riguardo, sempre A., ex-allievo dell’istituto, ricorda anche l’influsso determinante di alcune figure di salesiani, particolarmente carismatici: *“Come Z., con il suo modo di fare con i giovani, anche se a volte discutibile, e W., che è molto manager, e J., che riesce... – io ho un’invidia pazzesca per J –, che riesce a catalizzare l’attenzione dei ragazzi con delle frasi molto semplici e molto ad effetto: in cinque minuti riesce a spiegare un concetto che altri impiegherebbero una giornata a spiegare. Vorrei avere la sua capacità di essere magnetico”*.

Un certo ruolo gioca certamente anche la personale predisposizione: *“cioè dentro di noi ci sono delle capacità e tra le mie capacità ci sono quelle del comunicare”*.

Ma quali sono, nello specifico, gli spazi di apprendimento che hanno consentito agli intervistati di imparare ciò che sanno fare come formatori? Possiamo tentarne una rassegna:

- l’esperienza diretta, per tutti, è la fonte principale di apprendimento: *“Più che le teorie conta l’esperienza fatta; all’inizio ti agganci alle tue figure di insegnanti di riferimento, ed è un po’ frustrante vedere che nell’agire non è come nei libri dove sembra che ci siano sempre le “ricettine” giuste”;* l’esperienza diventa poi una sorta di memoria a cui ricorrere nelle varie situazioni, come osserva A. che, di quando era più giovane dice: *«Mi mancavano anche gli esempi, se vogliamo, un background che mi permettesse di dire: “È successo questo; vediamo nell’archivio storico, che cosa posso fare, se c’è qualcosa di simile e come l’ho risolto”»;*
- anche l’essere stati affiancati, all’inizio, da colleghi più esperti è stato importante: *“Quando ho iniziato sono stato affiancato, ho fatto l’assistente, ho accettato di buon cuore di farlo ed è stata una cosa arricchente per me, perché mi hanno permesso di imparare a parlare, a trasmettere, mi hanno permesso di capire poi quali sono i meccanismi della classe e di tutte quelle cose lì”;*
- il confronto con i colleghi diventa un’occasione continua di apprendimento, come per V., che ricorda di aver appreso molto da *“alcune colleghe esperte, dalle quali ho imparato delle cose, per esempio ho visto come lavorano, ho visto quello che hanno fatto e mi sono ispirata”;*
- l’aver fatto altre esperienze educative (come assistente – è il caso di A. –, come progettista e coordinatrice – è il caso di L. –, come animatrici in contesti ecclesiali - è il caso di R. e di V.) e anche l’aver sperimentato contesti/ambienti diversi viene percepito come elemento che aiuta a crescere;
- la consapevolezza di essere sempre in formazione è condizione per crescere continuamente, anche se V. confessa: *«La categoria degli insegnanti*

è poco portata alla riflessione e al mettersi in discussione. C'è sempre un po' questo modello che l'insegnante deve essere comunque la persona perfetta, "che sa", no? E questo ti toglie l'umanità per tanti versi, e anche la possibilità di crescere con uno stile un po' più da persona che effettivamente è in formazione, (e questo) sarebbe più produttivo, più indicato».

4. CONCLUSIONE

In conclusione, dal quadro abbastanza esauriente sulle pratiche formative che abbiamo tentato di disegnare, si può dire che la riflessione pedagogica e didattica può essere fecondata dal contatto diretto con l'esperienza dei formatori e delle formatrici che operano sul campo.

Il discorso sulla formazione assume infatti una densità diversa quando riesce a dar voce alle concezioni sulla formazione che sono implicite nelle pratiche professionali.

I *feedback* dei formatori e delle formatrici interpellate riguardo al colloquio di intervista, ci confermano che questo può essere un modo concreto per valorizzare quel sapere che si sviluppa dall'esperienza e che spesso rischia di restare non saputo.

Sono inoltre convinto che ciò che si sviluppa nella formazione professionale potrebbe essere interessante anche per gli altri ordini o tipi di scuola. Forse è proprio la presenza di un'alta percentuale di soggetti in difficoltà che abilita a quel continuo interrogarsi che stimola la ricerca e il cambiamento.

Bibliografia

- DAMIANO E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Milano 2004 (tit. orig.: *The Sources of a Science of Education*, 1929).
- MORTARI L., *La cultura della ricerca*, Carocci, Roma 2007.
- MORTARI L., *La ricerca*, in V. IORI - L. MORTARI (a cura di), *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*, Unicopli, Milano 2005, 17-137.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano 1993 (tit. orig.: *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987).
- TRINCHERO R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

Il 40° Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese: il sistema formativo e l'inserimento lavorativo dei giovani

RENATO MION¹

Il CENSIS nel suo 40° Rapporto annuale², apre la sua interpretazione sulla condizione sociale del Paese con un messaggio ottimistico: *la ripresa c'è, e potrebbe persino configurarsi come un "piccolo silenzioso boom"* (CENSIS, 2006, XIV), a condizione però che si superi non solo il pessimismo generalizzato, ma anche quella carica di demotivazione che molti hanno maturato "contro" una manovra economica governativa vissuta vittimisticamente. Aggravata oggi dalla situazione di crisi del Governo di questi ultimi giorni tale prospettiva potrebbe suonare anche quasi ironica se non adombrata di ingenuità. Tuttavia la presenza di certi indicatori non permette di dare corpo ai dubbi su alcuni risultati positivi ottenuti e rilevati dai ricercatori, come "le forti scelte soggettive che sul piano economico/imprenditoriale si sono manifestate nel corso del 2006".

In particolare, continua il CENSIS, si tratta delle scelte di quegli imprenditori, piccoli e medi, che hanno perseguito strategie di "nicchia alta" a livello globale sui bisogni sofisticati del lusso; di quegli imprenditori che hanno sviluppato una strategia "meticcica" combinando ruoli industriali, logistici, commerciali, finanziari, di import-export; delle aziende che sviluppano a livello internazionale produzioni "su misura" e "su ordinazione"; degli stessi imprenditori che sembravano condannati al "buco nero" dei loro

¹ Professore Ordinario di Sociologia dell'Educazione nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² CENSIS, *40° Rapporto sulla condizione sociale del Paese:2006*, Franco Angeli, Milano, 2006, pp. 693.

settori (auto, tessile-abbigliamento, calzaturiero) e che hanno reagito con vitalità ed intelligenza; nonché dei molti soggetti localistici (distretti industriali, alcune grandi città, aree ad economia borghigiana) che stanno rendendo compatto il tessuto economico del territorio.

In particolare *la vitalità espressa dal sistema nel 2006* si manifesta, a parere dei ricercatori, nello sviluppo del sistema delle piccole e medie imprese, nell'incremento della forza-lavoro e nel risparmio delle famiglie, ma anche nella ristrutturazione strutturale di base del sistema stesso. Vi è però un rilievo da fare e cioè, è anche vero che il maggiore risparmio delle famiglie può essere segnale di vitalità, ma anche di una maggiore incertezza sul futuro, che condiziona la lenta emancipazione dei figli dalla famiglia, la quale proprio per questo spende di meno per accantonare di più, allo scopo di accumulare per i figli un aiuto che faciliti loro la formazione della famiglia futura.

1. SVILUPPO ECONOMICO E TENDENZE CULTURALI DELLA SOCIETÀ ITALIANA AL 2006

La ripresa c'è, si osserva, ed è possibile individuarla nei seguenti ambiti.

Vi sono segnali di ritorno alla vitalità economica

L'atteggiamento attivo, definito lo scorso anno come "scaglie di vitalità", determina oggi maggiore fiducia nelle prospettive aziendali, che vengono ritenute positive per il 92,6% delle aziende con oltre 20 addetti, intervistate in ottobre. Uno dei risultati che maggiormente colpisce riguarda la crescita, nei primi 6 mesi del 2006, dell'occupazione e l'ulteriore discesa del tasso di disoccupazione: l'aumento degli occupati è stato dell'1,6% rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente e nel secondo trimestre la variazione è stata del 2%. Tra i comparti che spiccano per l'incremento del valore delle vendite compaiono quello delle industrie calzaturiere (+10,7%), della produzione di metallo e di prodotti in metallo (+11,5%), dell'elettromeccanica (+12,5%) e dei mezzi di trasporto (+19,5%).

Le nuove strategie aziendali appaiono vincenti

Oltre il 60% del valore delle esportazioni del 2005 si è concentrato in settori in cui l'Italia costituisce un partner estremamente competitivo a livello internazionale: come nelle aree della meccanica, dei tessuti, delle imprese manifatturiere, la cui presenza in Cina nell'ultimo anno è cresciuta del 12,4%.

Si consolida il ruolo di protagonismo per la grande impresa

Possiamo contare su un patrimonio di circa 2.000 grandi imprese che in prospettiva possono assicurarci una presenza più forte nei mercati emergenti e innescare un effetto di trascinamento della media impresa, rafforzando le strategie innovative e il successo che queste stanno avendo. Infatti il fatturato globale delle grandi imprese, per il 2005, ha superato i 512 mi-

liardi di euro, pari al 36,2% del PIL dell'anno. Sono aziende come ENEL, ENI, Finmeccanica, FIAT, Unicredit, San Paolo-Intesa, Generali, Telecom Italia.

Si consolida l'economia del turismo e delle vacanze

Gli ultimi dati ufficiali relativi al movimento turistico negli esercizi ricettivi attestano per il 2005 un aumento annuo del 2,7% sia degli arrivi che delle presenze, con un significativo effetto di traino da parte della componente straniera della domanda (+3,6% gli arrivi e +5% i pernottamenti). Vi sono segnali di passaggio verso un turismo post-industriale: a vocazione individuale, residenziale, "artigiana" e immobiliare. Vi è un'accentuata tendenza a spalmare le ferie durante l'anno: ormai solo il 43,5% dei viaggi per vacanze è concentrato nel trimestre estivo. Le vacanze brevi, di 1-3 notti, sono aumentate del 13,1% rispetto all'anno precedente, arrivando a costituire ormai il 46,7% del totale.

Tiene il modello di integrazione socioeconomica degli immigrati

Pur a fronte di quasi 3 milioni di immigrati, i cui tassi di addensamento però sono nel nostro Paese assai limitati. Resta basso e decresce il tasso di disoccupazione tra gli stranieri (8,8%), mentre è confortante il dato in forte crescita relativo agli stranieri extracomunitari titolari essi stessi di impresa: circa 200.000 nel 2005.

Ma persistono zavorre sistemiche.

Gli effetti sottovalutati di una spesa pubblica incontrollabile

Nel periodo 2000-2005 la spesa pubblica corrente al netto degli interessi è passata da 475 miliardi di euro (pari al 39,9% del PIL) a 622 miliardi di euro (pari al 43,9% del PIL) con un tasso medio di crescita annuo reale del +2,6%.

L'involuzione retorica di scuola e università

Si conferma per l'Italia una tensione all'investimento sociale in istruzione più debole rispetto agli altri Paesi. La spesa pubblica in istruzione sia in rapporto al PIL (4,9%), sia in rapporto al totale della spesa pubblica (9,9%) è inferiore alla media dei paesi OCSE, dove si raggiungono rispettivamente le quote del 5,5% e del 13,3%. Rispetto ad essi abbiamo inoltre un rapporto insegnante/studenti più basso nella scuola primaria (10,7 contro 16,9) come in quella secondaria (11,0 contro 13,3) dei corrispondenti valori medi OCSE e, viceversa, più alto in ambito universitario (21,6 contro 15,5); e rapporti significativamente elevati tra personale amministrativo e personale docente (33,7 addetti amministrativi per 100 docenti nelle scuole primaria e secondaria, 48,7 addetti amministrativi per 100 docenti/ricercatori nell'università).

Un welfare di tipo clientelare

Difficoltà di trattamenti e indebite strategie di selezione della domanda operano all'interno del sistema di *welfare*, in maniera sotterranea e latente. Il 32% delle famiglie italiane, secondo i risultati di un'indagine del 2006

dello stesso CENSIS, ha affermato di essere stata deviata dall'offerta pubblica verso quella privata.

La criminalità emergente fra metropoli e anche piccole province produce paura e insicurezza sociale

Il 30,8% dei reati, 795.191 in valore assoluto, avviene nelle aree metropolitane di Milano, Roma, Torino e Napoli, ma vi è un notevole incremento della paura e della insicurezza sociale anche nelle piccole province come ad esempio a Ferrara, Perugia, Pisa, Rovigo, Salerno, Cuneo.

Le leadership culturali appaiono in una crisi di senso

Sono corrose dall'ossessione mediatica e incalzate dall'ambiguo primato della soggettività dei singoli e quindi del relativismo nelle decisioni bioetiche. L'affermazione del primato del soggetto, tipica di una società molecularizzata, si conferma nettamente nella crescente individualizzazione delle scelte valoriali anche nell'ambito della bioetica. La liceità dei comportamenti che riguardano alcune scelte di fondo legate alla vita (dall'uso delle cellule staminali all'aborto, fino all'eutanasia) tende in modo sempre più netto a collocarsi in schemi di riferimento valoriali nei quali l'arbitro unico delle scelte, soprattutto in ambito di salute, è unicamente l'individuo, i cui giudizi e convincimenti personali sono assunti come criteri di legittimazione, anche morale, del proprio comportamento.

Da un punto di vista culturale tutti questi processi di soggettivismo diventano causa di autonomizzazione, o frammentazione, che con uno dei non rari neologismi creati dal CENSIS vengono definiti "disintreccio" che si riscontra nella separazione fra religioso e sociale, (attraverso un processo di radicale secolarizzazione degli atteggiamenti e dei comportamenti), fra ideologia e politica (con l'irreversibile distacco di tutte le teorie e prassi politiche dalla loro radice "filosofica"), ma anche fra dimensione economica e dimensione politica; e quello, per ora più sommerso, fra dimensione economica e dimensione sociale.

"È sotto gli occhi di tutti che i comportamenti economici si emancipano non solo dal primato ma anche dal semplice condizionamento della politica. La globalizzazione, l'internazionalizzazione, la finanziarizzazione, la dematerializzazione, tutto concorre a staccare i comportamenti economici (di produzione come di investimento) dalla sfera della politica. (...) Meno visibile, ma altrettanto profondo, è il disintreccio fra economico e sociale. (...) Il sociale rivendica oggi una sua 'autonomia dall'economico' e pretende risorse per se stesso", presumendo un suo intrinseco valore. Così i suoi settori tradizionali (la scuola, l'università, la previdenza, il lavoro di comunità) chiedono centralità, senza dover sottostare a vincoli di compatibilità finanziaria o a verifiche della loro finalizzazione occupazionale e professionale" (CENSIS, 2006, XIX-XX).

L'economico, il sociale, il religioso, il politico vivono ormai come ambiti *single*, a forte autoreferenzialità e con decrescenti scambi e relazioni fra loro, gelosi della propria autonomia. Tutto ciò però aumenta la complessità

e l'ingovernabilità. Alcuni sperano in un futuro in cui potranno emergere nuove alleanze (magari fra sociale e religioso per fronteggiare la solitudine e la depressione). Però una società in cui le sue componenti si "disintrecciano" può sì essere capace di risolvere segmento per segmento ogni problema particolare, ma è altrettanto incapace di mettere a fuoco la sua direzione storica e soprattutto dare significati globali alla realtà. Si capisce allora come essa finisca per desiderare una cultura a forti fondamenti e a forti certezze, che però, così frammentata com'è, non riesce a trovare, per dare significato umano ed esistenziale al suo percorso evolutivo.

2. I PROCESSI FORMATIVI : DALLA SCUOLA ALL'UNIVERSITÀ

A differenza degli anni precedenti, dove l'analisi si allargava a processi di vasta portata, quella di quest'anno si è soffermata su problemi più immediati e concreti, come la domanda di formazione linguistica degli immigrati, il problema dell'invasione dei masters diventati quasi un nuovo bisogno indotto e quindi caricato di necessità, alla dotazione informatica di computer e di internet nelle scuole, alla formazione permanente.

Riferendosi infatti alla strategia di Lisbona, ormai diventata un grande contenitore in cui ogni Paese dell'Unione europea indica i propri impegni orientati allo sviluppo, il nostro Paese ha raggruppato le 24 "linee-guida" indicate dal Consiglio Europeo su 5 grandi categorie operative: 1) l'ampliamento dell'area di libera scelta dei cittadini e delle imprese; 2) l'incentivazione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica; 3) il rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano; 4) l'adeguamento delle strutture materiali e immateriali; 5) la tutela ambientale.

In particolare sul terzo punto del rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano, gli obiettivi previsti e accettati anche dal nostro Paese sono :

- 1) l'incremento della qualità del sistema scolastico attraverso la revisione dei programmi, la formazione dei docenti, l'introduzione di un sistema nazionale di valutazione;
- 2) il riconoscimento del diritto-dovere dell'istruzione per 12 anni;
- 3) l'orientamento, la promozione del successo educativo-formativo, l'integrazione sociale attraverso l'alternanza scuola-lavoro, l'innovazione nei percorsi di istruzione e formazione professionale, la prevenzione dell'abbandono scolastico;
- 4) il miglioramento del rapporto tra il mondo del lavoro e il sistema educativo e formativo attraverso le possibilità di passaggio fra le due tipologie di istruzione secondaria superiore, i licei e la formazione professionale.

Su questo scenario, il 40° Rapporto del CENSIS ha inserito alcuni approfondimenti specifici, più sopra ricordati e che ora analizziamo più dettagliatamente. Innanzitutto rileviamo che "l'attenzione del Piano è prevalentemente concentrata sull'inclusione e un po' meno sull'eccellenza, a cui si ag-

giunge una intenzionalità trasversale che appare veicolata dall'impegno sull'educazione degli adulti" (CENSIS; 2006, 111).

E così al nostro Paese si aprono nuove sfide formative per nuovi cittadini

Da alcuni anni il nostro Paese non è più per i migranti terra di passaggio verso altre destinazioni europee o extraeuropee, né luogo di permanenza temporanea in vista di un ritorno nel proprio Paese di origine, ma si sta trasformando in località di residenza stabile per loro e per le rispettive famiglie. In questo contesto, la conoscenza dell'italiano costituisce un'acquisizione fondamentale e preliminare per il conseguimento di ulteriori traguardi nel personale percorso di integrazione degli immigrati residenti. Conoscere l'italiano è importante per stringere rapporti di amicizia con gli italiani (82,1%) e per utilizzare i servizi pubblici altrimenti di difficile accesso (78,6%), ma è soprattutto condizione necessaria e indispensabile per lo svolgimento dell'attività lavorativa attuale (86,5%). Una maggiore padronanza della lingua italiana (71,4%) è inoltre fattore dirimente nella ricerca di un lavoro migliore.

La domanda di formazione tra gli immigrati non si esaurisce però nella sola domanda di alfabetizzazione linguistica si allarga alla richiesta anche di formazione professionale. È quindi interessante osservare sotto il profilo qualitativo la quota, pari a 3,4%, di cittadini stranieri che sono iscritti a corsi per il conseguimento di una qualifica o di un diploma di istruzione secondaria superiore.

La sfida della lingua straniera divide l'Italia in due tronconi

Sul versante della popolazione italiana, mentre il 97,7% degli italiani ed il 95,4% delle imprese ritengono la conoscenza delle lingue straniere molto o abbastanza utile, la domanda di formazione rimane però potenziale, sospesa sulla soglia delle pure intenzioni, priva della spinta necessaria per mutarsi da proposito in azione: il 78,1% della popolazione inchiesta non ha alcuna intenzione di apprendere una lingua straniera e l'87% delle imprese non ha intenzione di organizzare attività di formazione in ambito linguistico nel prossimo biennio. E allora che fare? Diventa difficile, se non impossibile, coniugare le due esigenze con altrettante opposte situazioni di fatto riscontrate così palesemente.

Su questo tema ha un suo particolare interesse chiarificatore e operativo la tipologia ricavata da un'indagine, riportata sempre nel rapporto, che classifica gli italiani secondo una distribuzione illuminante (CENSIS, 2006, 123), tra coloro che ritengono non serva una conoscenza linguistica (54%) e che vengono definiti ora *indifferenti*, ora *diffidenti*, ora *perplexi*, e quanti invece si collocano su un altro versante più pragmatico, come i *fiduciosi* (24,9%), che conoscono almeno una lingua straniera e hanno intenzione di migliorarla o di impararne una nuova perché la ritengono utile per la socializzazione e per il lavoro; e i *globetrotters* (21%), appassionati, che si sono recati all'estero negli ultimi tre anni ed hanno intenzione di recarsi nel prossimo biennio. Ovviamente nell'ambito delle imprese in questo intreccio globalizzato di relazioni internazionali tali processi diventano vitali.

La sfida dei master entrati nella logica e nella cultura delle famiglie italiane

Le attese di un passaggio rapido tra laurea triennale e mondo del lavoro sono state sostanzialmente disattese, come sembrano dimostrare gli elevati tassi di passaggio alla laurea magistralis e la crescita a due cifre delle iscrizioni ai master. Sotto la generica denominazione di “master” oltre ai brevi corsi di specializzazione (fino a 200 ore complessive tra lezioni in aula e a distanza), con o senza l’attribuzione di crediti, si debbono considerare quei quasi 2.000 master presenti sul mercato, di cui il 41% alla prima edizione, per un totale di 38.000 posti ed un volume di affari pari a 180milioni di euro. Non va sottaciuto che il contenuto dei corsi influisce sui costi di realizzazione: un master umanistico costa in media 2.700 euro; un master gestionale o di management 8.000 euro. E d’altra parte il 48% dei master attivati si concentra nelle regioni settentrionali del Paese. La loro durata media è di 500-600 ore, per la cui attivazione sono stati impegnati 18 mila docenti di ruolo universitari e 16 mila docenti extra-accademici.

Ma cosa si nasconde dietro la corsa al titolo? Si domanda ancora il Rapporto (CENSIS, 2006, 125). È una scelta consapevole, legata alla maggiore concorrenzialità nel mercato del lavoro e quindi corrisponde ad una strategia di tipo competitivo? O si tratta di un ulteriore rinvio di una decisione legata all’entrata nella vita professionale? Per ora non vi è ancora una risposta verificata. Però molto probabilmente entrambe le motivazioni coesistono e alimentano questa tendenza allo spostamento verso l’alto del bagaglio formativo delle nuove generazioni, sempre nella previsione e nella fiducia della miglior valenza occupazionale del titolo maggiormente qualificato.

In campo femminile si stabilizza la sfida della scolarizzazione universitaria delle studentesse

Si va progressivamente annullando lo storico ritardo nella scolarizzazione della componente femminile della popolazione con oltre 15 anni di età: nel 2005 la quota di laureate, pari al 9,1%, si attesta su livelli vicini a quelli dei maschi laureati (9,2%). La presenza femminile negli atenei italiani diviene sempre più consistente, attestandosi al 56,2% del totale degli studenti nel 2005-2006, denota però differenziazioni significative a seconda delle aree disciplinari. Nelle discipline legate all’insegnamento, le donne costituiscono quasi la totalità dell’utenza (90,7%), ma rappresentano solo il 18,1% degli studenti di ingegneria ed il 26,0% degli iscritti a facoltà dell’area scientifica.

Se tra le forze-lavoro la diffusione di titoli di studio medio-alti risulta più accentuata rispetto alla popolazione complessiva, anche in questo caso, si rivelano determinanti le dinamiche proprie della componente femminile: se la quota di persone in possesso di titoli di livello universitario è pari al 14,4%, tale valore sale al 17,8% tra le donne, con una punta del 20,5% nella fascia d’età 25-29 anni. Ancora, tra le donne si osserva una maggiore presenza di persone che hanno conseguito un diploma quadriennale o quinquennale (39,4% contro il 33,6% degli uomini), oppure una qualifica scola-

stica (8,4% contro il 7,2%). Ne consegue che, a differenza della popolazione nel suo complesso, tra le forze di lavoro le sacche di alfabetizzazione insufficiente non solo vedono le donne significativamente, ma addirittura sono maggiormente diffuse tra la componente maschile (9,8% senza titolo o con licenza elementare rispetto al 7,1% delle donne).

A livello universitario infine, disaggregando il dato in base al genere, osserviamo che il numero delle laureate e diplomate cresce di quasi 18.000 unità tra il 2004-2005, pur mantenendosi stabile intorno al 57% la quota femminile sul totale dei laureati e diplomati. Le aree disciplinari che denotano una maggiore presenza e incidenza di donne sono l'area letteraria, psicologica, linguistica, l'insegnamento, l'educazione fisica, la difesa e sicurezza (79,5%) e quella medica (65,4%).

La sfida del computer e di internet a scuola

Nelle scuole italiane 100 allievi si dividono 8 computer, contro gli 11,3 computer della media europea su 25 Paesi. Vi sono però alcune aree in cui la scuola italiana appare più dinamica: 69 scuole italiane su 100 dispongono di un accesso a banda larga, contro le 67 della media europea; il 73% delle scuole italiane ha un proprio sito internet contro il 63% dell'Unione europea. La quota dei docenti che ritiene di possedere competenze adeguate è pari al 77,4%, a fronte di una media europea pari all'82,1%. Gli insegnanti italiani però presentano una percezione più positiva degli effetti dell'uso delle tecnologie, dell'informazione e della comunicazione sulla didattica: 81% contro il 70% della media europea.

3. LA SCUOLA E LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Intanto a livello nazionale non subisce interruzioni il lento ma costante incremento dei livelli di scolarità della popolazione italiana. Nel 2005, la quota di persone in possesso di titoli universitari si attesta al 9,1% del totale della popolazione con più di 15 anni di età e così risulta annullato, come da più sopra, lo storico ritardo della componente femminile, che denota percentuali di laureate in linea con i corrispondenti valori maschili. D'altra parte è però ancora rilevante il divario di genere in relazione alle fasce meno scolarizzate: a fronte cioè di una media nazionale del 27,7% di persone senza titolo di studio o con al massimo la licenza elementare, vi è un'analoga quota pari al 32,5% nella componente femminile rispetto al 22,4% di quella maschile, con una differenza dunque maggiore di più di 10 punti percentuali. Questo fenomeno è totalmente imputabile alle classi di età più anziane, con particolare riferimento a ben il 73,9% di donne di età superiore ai 60 anni che sono senza titolo di studio o hanno appena la licenza elementare.

La popolazione scolastica nel 2005-2006 ammonta a 8.908.336 allievi, 24.492 in più rispetto all'anno precedente (+0,3%). A contrastare un andamento tendenzialmente negativo, se rapportato all'andamento demografico

e ai bassi tassi di natalità, concorrono la crescente presenza di allievi immigrati da altri Paesi, l'aumento della propensione a conseguire più alti livelli di scolarità e l'ampliamento di offerta e domanda a livello di scuola dell'infanzia, non obbligatoria. Gli iscritti fuori corso ai corsi di laurea passano dai 121.508 del 2003-2004 ai 245.604 del 2004-2005 (+102,1%) e, nel 2005-2006 dovrebbero superare ampiamente le 300.000 unità, con un incremento percentuale pari al 37,6%.

Nel sistema scolastico intanto *la dinamica delle iscrizioni è positiva*, nonostante si avverta un rallentamento del tasso di crescita. Come sottolineato lo scorso anno, a contrastare un andamento tendenzialmente negativo concorrono, da un lato, la crescente presenza di allievi immigrati da altri Paesi e, dall'altro, l'aumento della propensione a conseguire più alti livelli di scolarità e l'ampliamento di offerta e domanda a livello di scuola dell'infanzia, non obbligatoria.

Nella scuola media, la contemporanea contrazione del numero delle classi, porta il rapporto alunni per classe da 20,9 a 21,0. Tale indicatore aumenta di poco anche in tutti gli altri segmenti, tranne che nella secondaria di II grado, dove si attesta al 20,8% contro il 20,9% dell'anno precedente. Nei prossimi anni, in assenza di ulteriori interventi esterni, è possibile prevedere una stagnazione, se non un'inversione di tendenza delle dinamiche di crescita, dato che i tassi di scolarità hanno raggiunto o si stanno progressivamente avvicinando al 100% per tutti i gradi di istruzione: in particolare a livello di scuola secondaria di II grado tale indicatore passa dal 92,3% del 2004-2005 al 93,5% del 2005-2006.

Per il corrente anno scolastico 2006-2007 sembrano confermate *le tendenze in atto* con aumenti contenuti di allievi per la scuola dell'infanzia e primaria, decrementi nella scuola secondaria di I grado e un significativo rafforzamento di attrazione della scuola secondaria di II grado. Sostanzialmente invariati rispetto all'anno precedente sono i dati relativi al numero di alunni per classe, in media pari a 20,6; al numero di alunni per docente (10,5); e al numero di docenti per scuola (17,6).

Per quanto riguarda la presenza di *alunni con cittadinanza non italiana*, nel 2005-2006 si è superata la soglia delle 400.000 unità con un incremento rispetto all'anno precedente del 15,9%, ed una punta del +29,6% tra gli allievi della scuola secondaria di II grado. Ne consegue che, nei due anni considerati, si è passati da 4,2 a 4,8 alunni stranieri ogni 100 iscritti. La maggior parte degli alunni con cittadinanza non italiana si concentra nella scuola primaria, che da sola raccoglie 65.951 stranieri, pari al 38,5% del totale degli alunni stranieri presenti nella scuola italiana.

Nella scuola secondaria superiore, continua il progressivo spostamento delle scelte dei giovani verso il canale liceale, a scapito dei percorsi tecnici e professionali. La quota attribuibile agli istituti tecnici passa dal 33,9% del 2004-2005 al 33,3% del 2005-2006, mentre quella degli istituti professionali passa dal 23% al 22,9%. Occorre però segnalare che in termini assoluti gli istituti professionali, dopo due anni di significative flessioni, godono di un lieve incremento di nuova utenza, pari allo 0,1%.

Per quanto si riferisce alla *formazione professionale*, il 2003-2004 ha segnato un momento di flessione rispetto alla crescita registrata a partire dal 2000, sia nel numero di corsi erogati, sia nel corrispondente numero di allievi. Occorre però considerare che il dato risente delle dinamiche di spesa proprie del Fondo Sociale Europeo, che sostiene buona parte dell'offerta regionale e che ha visto nel 2002-2003 un momento di massimo impegno delle risorse, in funzione della valutazione intermedia prevista al termine del primo triennio di validità del programma 2000-2007. D'altro canto, il numero di allievi raggiunti nel 2003-2004 è pari a 787.039 unità, valore comunque significativo e superiore ai corrispondenti dati del biennio 2000-2002. La maggior parte degli allievi (74,1%) si concentra nelle regioni del Nord Italia, mentre la rimanente parte si divide tra aree centrali (12,3%) e meridionali del Paese (13,6%).

4. LAVORO E OCCUPAZIONE

Nella sua successiva disanima il 40° Rapporto CENSIS tende ad offrire un quadro positivo in termini di risultati occupazionali (CENSIS, 2006, 183) a confermare una crescita dell'occupazione attorno al 2,4% persino nel Mezzogiorno, così che il tasso di disoccupazione al settembre 2006, si è attestato al 6,5%. L'aumento dei posti di lavoro però è dovuto soprattutto alla crescita del lavoro *part-time* e a quella del lavoro con contratti a termine, che riguardano rispettivamente il 12,8% e il 9% degli occupati. Quanto al lavoro nero, si è appurato che le imprese irregolari dal 2002 al 2005 sono scese di volume, mentre è cresciuta la quota del lavoro irregolare.

La flessibilità in sostanza, continua il Rapporto, ha dato i frutti attesi e probabilmente ha raggiunto una soglia di quasi saturazione, posto che l'11% degli occupati lavora con contratti a termine. Però ci si accorge che gran parte della flessibilità che il sistema produce è l'effetto di una precarietà delle aziende. Il corto respiro delle aziende, molte delle quali nascono e muoiono nell'arco di pochi anni, la crescente instabilità dei mercati, a cui il sistema delle piccole e piccolissime imprese è più esposto, spinge ad un uso del lavoro flessibile che resta strettamente legato alle contingenze e alle esigenze del momento, come sono i picchi produttivi dell'azienda.

Il problema che rimane aperto è quello della *qualificazione del lavoro*, che tende a crescere soltanto all'interno delle posizioni esecutive (+2,0%) e non qualificate (+3,3%), e che non trova più grandi riconoscimenti neanche all'interno del lavoro dipendente terziario, di cui per molto tempo ha rappresentato una risorsa importante.

Dove cresce allora il lavoro? A crescere di più in termini assoluti sono stati nell'ultimo anno, muratori, carpentieri, ponteggiatori, i collaboratori domestici, gli addetti ai servizi di pulizia nelle imprese, gli spazzini, la categoria degli impegnati con funzioni amministrative e contabili, come gli addetti di cassa, alla contabilità, ai costi, al controllo fatture ed infine gli autisti di taxi, i conducenti di autobus, camionisti e fattorini (CENSIS, 2006,

197). Però su questa base il Paese non procede in sviluppo, proprio perchè la qualità è motore di innovazione, e questo viene espresso in modo particolare nel lavoro autonomo.

Questo peraltro, pur perdendo progressivamente peso (-4,2%, dal 2004 al 2005) presenta notevoli segnali di cambiamento assai interessanti. I piccoli e medi imprenditori infatti sono fortemente orientati all'innovazione, che realizzano soprattutto sul piano della tecnologia e dei sistemi informatici (77,5%), del prodotto servizio (45,6%) e, benché in misura minore, per l'ingresso sui mercati esteri (17,7%).

Come si è evoluta la dinamica delle forze lavoro nel 2005?

Il 2005 sembra avere confermato i segnali di ripresa che emergevano ormai da qualche anno nel Paese, per quanto non si possa negare il permanere di notevoli difficoltà riguardo all'ingresso nel mondo del lavoro per le donne e i giovani, quand'anche in possesso di titoli di studio elevati. L'andamento positivo, peraltro, interessa in prevalenza l'Italia centro-settentrionale, mentre nel Mezzogiorno, nonostante piccoli progressi sul fronte soprattutto della lotta alla disoccupazione, persiste uno stato di sostanziale arretratezza che rallenta la possibilità di colmare lo storico divario tra Nord e Sud.

Tra il 2004 e il 2005, le forze lavoro sono passate da 24 milioni 365 mila unità a 24 milioni 451 mila unità, con un incremento percentuale pari allo 0,4%. In particolare, cresce dello 0,7% il numero degli occupati, che si attesta complessivamente sui 22 milioni 563 mila unità, e diminuisce parallelamente del 3,7% il numero di quanti sono alla ricerca di un'occupazione (1 milione e 900 mila persone). Tale crescita, tuttavia, non risulta distribuita omogeneamente su tutto il territorio nazionale. L'incremento dell'occupazione nel 2005 è da imputare esclusivamente all'aumento del lavoro dipendente, considerata la significativa *contrazione del lavoro autonomo* (-4.1%) che ha fatto registrare una costante diminuzione del numero dei lavoratori indipendenti.

Il tasso di disoccupazione giovanile relativo alla fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni, sia pur in diminuzione negli ultimi anni, risulta, comunque superiore al 20% sia per la componente femminile che per quella maschile (dove si passa rispettivamente dal 21,2% al 20,9% e al 17,9%), per quanto non si possa trascurare il fatto che i tassi di disoccupazione femminile risultano sempre di gran lunga superiori a quelli maschili.

I dati inoltre evidenziano una discreta variabilità anche in riferimento all'area geografica di provenienza dei soggetti interessati. Infatti al Sud e nelle Isole il tasso di disoccupazione giovanile, nel 2005 pari al 34,1% (ma nel caso delle donne si arriva fino al 41,6%), risulta circa tre volte maggiore di quello registrato al Nord (11,2% per il Nord-Ovest e 10,2% per il Nord-Est) e il doppio di quello registrato al Centro (17,8%), sebbene possa rappresentare un dato incoraggiante il fatto che anche nel Meridione, esso risulti in diminuzione rispetto agli anni precedenti: è passato infatti dal 38,9% al 38,2% fino all'attuale 34,1%.

Neppure l'alto livello di scolarizzazione sembra costituire una garanzia di facile ingresso nel mondo del lavoro per i giovani, che, più in generale e indipendentemente dal titolo di studio posseduto, mostrano invece una maggiore disponibilità al lavoro rispetto agli adulti. Quanto poi al tasso di disoccupazione continuano anche nel 2005 a esibire valori percentuali più elevati rispetto agli adulti (10,3% contro il 4,7%).

Considerando quindi il titolo di studio, la contrazione del numero dei *disoccupati* riguarda in maniera più consistente i soggetti senza titolo o in possesso di licenza elementare (-15,7%, che arriva a -28,7% nel caso dei giovani tra i 25 e i 34 anni). Al contrario, si deve rilevare un discreto incremento (+16,0%) tra i laureati, dove i disoccupati aumentano tanto più quanto più diminuisce la loro età, arrivando nel caso dei 15-24enni ad un incremento del 34,1%.

I dati relativi al 2006 nei suoi primi due semestri confermano l'andamento positivo del mercato del lavoro. Nei primi mesi dell'anno è aumentato infatti il numero degli occupati, che ammontano a 23 milioni 187 mila unità, ossia 536 mila lavoratori in più rispetto allo stesso periodo del 2005, per un incremento pari al 2,4 %. Il che contribuisce positivamente, peraltro, ad abbassare il livello di disoccupazione che passa dal 7,5% al 6,5% nel periodo considerato.

Segnali cautamente incoraggianti si registrano sul fronte dell'*inserimento delle donne* nel mercato del lavoro, pari ad un incremento dell'1,7%. E questo andamento determina un incremento di attività che passa dal 50,3% al 51,0%. Ugualmente è cresciuto il numero delle occupate (+2,9%), mentre risulta diminuito il numero delle *donne in cerca di occupazione*, che a tutt'oggi ammontano a 846 contro le 946 mila unità del secondo semestre del 2005 (-10,3%). Peraltro è significativo che su questa flessione incida in misura maggiore il calo delle donne senza alcuna esperienza lavorativa.

5. VALUTAZIONI CONCLUSIVE

Il 40° Rapporto è giunto in un momento abbastanza delicato della vita politica italiana, all'inizio cioè di un Governo avviato solo da pochi mesi, dopo una dibattuta e contestata successione che ne ha condizionato lo svolgimento, ma soprattutto in un tempo in cui si è dato mano ad una silenziosa discontinuità con le precedenti riforme, soprattutto nell'ambito della formazione, come quelle della Riforma Moratti, che lentamente, ma progressivamente ne ha problematizzato l'attuazione con progressive decisioni, riflettendosi anche sui processi della stessa formazione professionale. Ovviamente il Rapporto non è entrato in merito alla discussione politica di questi mesi, nè lo poteva fare per esigenze di correttezza scientifica e metodologica, però oggi una interpretazione corretta dei dati offerti, non certamente intaccabili nella loro rigorosa fattualità, dovrà spingere ogni lettore a non sottovalutare l'incidenza e le conseguenze che ne sono potute derivare

anche da questi orientamenti di contesto, in particolare rispetto alla validità e imprescindibilità del “doppio canale” della formazione professionale per quella fascia di giovani non necessariamente orientabili verso la liceizzazione di ogni scelta.

Una seconda osservazione emerge dalla lettura di questi dati, soprattutto per chi non si ferma soltanto al dato strutturale, così rigorosamente ed analiticamente evidenziato. Il Rapporto CENSIS è prezioso per la sua attenta e lucida analisi del Paese, delle sue strutture, dei suoi processi, dei sistemi territoriali, delle reti di integrazione e delle dinamiche di sviluppo, specialmente economico che esso presenta. Esso è destinato ad orientarne le politiche dei decisori istituzionali e le grandi linee delle sue trasformazioni. Per chi lo legge però in una prospettiva che va al di là delle strutture economiche e degli effetti commerciali, per attingere alle persone, soprattutto a quelle dei giovani e della loro formazione, come può essere la lettura di un'educatore, allora questi dati diventano stimolanti per quanto si vengono a riferire al valore stesso della persona, protagonista di ogni trasformazione, e alla varietà dei livelli formativi cui ciascuno dei giovani riesce a raggiungere.

Di qui traspare la ragione per cui ci siamo interessati in particolare della formazione professionale, proprio perchè la riteniamo di necessaria attuazione e considerazione rispetto a quella fascia di adolescenti e di giovani, che altrimenti non troverebbero spazi adeguati alla loro crescita umana e andrebbero ad aumentare le fasce del disagio e della precarietà. Una formazione professionale, la cui validità si fa sempre più urgente proprio perchè intende coniugare nei suoi processi il doppio obiettivo sia di perfezionare nel giovane le componenti tecniche di qualifica richieste dal sistema produttivo, sia nel sostenere quella componente formativa ed educativa necessaria per la maturazione globale della persona, oggi più che mai a rischio in una società prevalentemente pragmatica e tecnicizzata, che mira al profitto oltre ogni limite.

Ottavo Rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC). Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola cattolica in Italia

GUGLIELMO MALIZIA

Il volume¹ documenta i risultati *dell'indagine nazionale* sugli insegnanti di scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana, condotta nel 2005-06 dal Centro Studi per la Scuola Cattolica² della Conferenza Episcopale Italiana. L'indagine ha coinvolto quasi tremila tra insegnanti delle scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di 1° grado e di 2° grado, e formatori dei Centri di Formazione Professionale: la quota di questi ultimi nel campione raggiunge la cifra di circa 400.

Il Rapporto si articola in *tre parti* principali. La prima delinea la fisionomia del docente di scuola cattolica e del formatore della FP di ispirazione cristiana oggi in Italia. I risultati dell'indagine sul campo sono l'oggetto della seconda parte: vengono presentate sistematicamente l'ipotesi della ricerca, l'identità e le motivazioni, la formazione e la pratica didattica, le valutazioni sulla riforma e sulla scuola cattolica. La terza sezione delinea le prospettive di azione.

Sono varie le *ragioni* che hanno giustificato lo svolgimento e la pubblicazione di una indagine del genere. Mancano infatti ricerche su un terreno finora poco esplorato, potendosi ricavare informazioni indirette soprattutto da indagini sull'intero universo della scuola cattolica. A ciò si deve anche ag-

¹ CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella Scuola Cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 397.

² L'espressione "scuola cattolica" va intesa come comprensiva delle scuole dell'infanzia e della FP di ispirazione cristiana.

giungere che proprio i docenti, insieme agli allievi, erano i soggetti della comunità educativa di scuola cattolica non ancora raggiunti da una indagine nazionale, dopo quelle condotte sui genitori e sui responsabili della direzione. Per questo motivo concentrerò la presentazione dell'VIII Rapporto soprattutto sui risultati dell'indagine nazionale.

1. L'IDENTITÀ DELL'INSEGNANTE DI SCUOLA CATTOLICA

L'insegnante medio di scuola cattolica si dichiara *credente e praticante* ma è moderato il suo impegno attivo nella comunità ecclesiale. È motivato dal desiderio di lavorare a contatto con i giovani e dall'adesione al progetto educativo della scuola cattolica; è soddisfatto della sua esperienza di insegnante di scuola cattolica e non intende lasciare questo lavoro.

All'interno del campione, una maggioranza di circa due terzi poggia la propria identità su una carica di convinzione religiosa, di condivisione del progetto educativo, di volontà di contribuire al processo educativo e formativo degli alunni; si tratta di una quota matura quanto a età, anni d'insegnamento e presenza all'interno di Enti gestori solidi, che sono in grado cioè di conferire sostegno e credibilità alla professionalità docente; per cui si può ragionevolmente affermare che per questi docenti *l'identità ben si sposa con l'appartenenza*. Viceversa, una quota composta da un terzo circa di tutti gli intervistati è caratterizzata da "labilità identificatoria" e da un atteggiamento misto tra malumore e disagio. Essa potrebbe essere definita una quota di "opportunisti", dal momento che non esita a dichiarare la propria disponibilità a fare il balzo nella scuola statale alla prima occasione, per ragioni di varia natura: perdita di attrattiva del carisma dell'Ente gestore di appartenenza, carenza di protezione, mancanza di incentivi e di carriera, diffuso senso di precarietà e di instabilità, volontà di riafferrare la *chance* perduta (essendo già stati in precedenza "scartati" dallo Stato).

Tuttavia non si può fare a meno di osservare che la gran parte dei docenti e dei formatori dei vari livelli scolastici e professionali fonda la prestazione professionale e la stessa presenza all'interno delle diverse scuole/Centri su una piattaforma valoriale e vocazionale che contribuisce a dare loro un sostenibile spessore caratterizzante e al tempo stesso gratificante. La *soddisfazione* piena o quasi nei confronti del proprio "essere" dentro la scuola cattolica raggiunge infatti un livello molto elevato tra i vari gruppi campione.

A questa impostazione di fondo fa da contorno la dichiarazione, da parte di una decisa maggioranza, di *non avere intenzione di abbandonare* il proprio posto. Quest'ultima affermazione a sua volta poggia sulla condivisione del progetto educativo della scuola/Centro, sulla convinzione religiosa dell'ambiente in cui si opera e sul personale contributo all'attività educativa e formativa, tutti fattori che hanno veicolato e mantengono attuale e attiva la scelta originaria.

La ricerca ha dedicato, per la prima volta, particolare attenzione agli insegnanti formati attraverso l'appartenenza ai *Movimenti* e alle *nuove Comunità* ecclesiali, interrogando un campione di oltre 250 docenti di scuola primaria e secondaria. In particolare, il gruppo più numeroso (186) era costituito dai docenti in servizio presso le scuole aderenti alla FOE (Federazione Opere Educative) e la ricerca ha messo in evidenza come questa rappresenti una significativa esperienza di attuazione della libertà d'insegnamento e di educazione, nello spirito della dottrina sociale della Chiesa, in continuità con la sua tradizione e in spirito di apertura ad altre esperienze scolastiche e formative di matrice laica. Certamente, la presenza dei movimenti può offrire una opportunità da non sprecare, per comprendere come i carismi ecclesiali, all'origine di queste nuove realtà, possano contribuire anche a rinnovare – o a configurare in forme persino inedite – la missione della Chiesa nel campo della scuola e dell'educazione.

2. LA QUALITÀ DELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Uno dei quesiti sottoposti ai docenti della scuola cattolica verteva sull'opportunità di disporre di una *formazione iniziale specifica* per coloro che intendono insegnare proprio nelle scuole cattoliche. In effetti, la richiesta di percorsi mirati di formazione iniziale è risultata condivisa da una ampia maggioranza di docenti, che preferirebbero una soluzione interna al mondo della scuola cattolica, pur con qualche incertezza tra Federazioni, gestori e reti di scuole cattoliche.

Proprio per la mancanza di una formazione iniziale specifica è probabile che gli insegnanti/formatori di scuola cattolica avvertano oggi maggiormente alcune particolari carenze o *esigenze formative*. Al primo posto si trova una domanda di formazione in campo metodologico-didattico; al secondo, quella relativa alla dimensione relazionale. In parallelo a queste due aree si collocano alcune problematiche specifiche della formazione personale, oltre che professionale, dell'insegnante/formatore di scuola cattolica: la conoscenza della dottrina cattolica, la testimonianza di vita cristiana e la dimensione spirituale. Può forse preoccupare che gli insegnanti/formatori di scuola cattolica dichiarino implicitamente una certa ignoranza o inadeguatezza in materia religiosa, ma la cosa può essere letta anche positivamente come sensibilità ad approfondimenti che non sono mai sufficienti.

Tra i punti di forza della *formazione in servizio* si può rilevare il protagonismo delle scuole e dei CFP, visto che le iniziative promosse dalla stessa scuola/CFP sono le uniche, insieme all'autoaggiornamento (che è ancora una modalità interna di formazione), ad attestarsi su un livello mediamente superiore al 50%. Sembra dunque possibile individuare la tendenza a privilegiare le occasioni formative in misura direttamente proporzionale alla loro vicinanza al soggetto: quanto più l'ente formatore è distante, tanto meno la formazione da esso offerta costituisce un punto di forza. Non si può escludere che su tale dinamica possa influire anche un qualche coeffi-

ciente di autoreferenzialità; in positivo, tuttavia, vi si può cogliere anche un segnale indicatore della pertinenza ed efficacia del principio di sussidiarietà in tema di sviluppo e incentivazione della professionalità docente.

3. L'EFFICACIA DELLA LORO ATTIVITÀ DIDATTICA

Dall'analisi dei dati relativi agli atteggiamenti e alle scelte teoriche degli insegnanti/formatori il più diffuso risulta essere *l'attenzione alla persona*, che registra un'adesione quasi totale nelle scuole vicine ai Movimenti o gestite dalle Congregazioni. Al secondo posto si colloca il sostegno agli alunni svantaggiati, che sembra essere una delle voci più omogeneamente diffuse tra i diversi ordini e gradi di scuola e nella FP. Segue, all'incirca, l'orientamento, guida e tutorato degli studenti/allievi, che non è ovviamente presente nella scuola dell'infanzia e che costituisce ancora un'attenzione propria della scuola cattolica. Può stupire che la testimonianza dei valori cristiani o la coerenza tra cultura e fede, che dovrebbero essere fattori costitutivi della scuola cattolica, non occupino i primi posti della graduatoria: essi si trovano ancora in buona posizione, ma presentano un andamento disuguale, che tende a diminuire col crescere dell'età scolare.

Sul versante professionale, la volontà di *aggiornamento* va scemando col crescere del livello scolastico, mentre la volontà di *dialogo* è distribuita omogeneamente; la capacità di lavorare in *équipe* presenta valori più alti ed è in parte più diffusa nei livelli scolastici inferiori; risulta invece sensibilmente più bassa (soprattutto nei livelli alti della scolarità) la diffusione dell'insegnamento cooperativo, che si potrebbe considerare la traduzione didattica (dalla parte degli studenti/allievi) del lavoro di *équipe* richiesto ai docenti/formatori. I due atteggiamenti estremi, *severità* e *permissivismo*, infine, risultano essere quelli meno presenti in assoluto, entrambi respinti da istituzioni educative che hanno a cuore la costruzione di una comunità educativa in cui la legge è per l'uomo e le regole vanno applicate con intelligenza alle esigenze di crescita delle persone, senza esagerare né in un senso né nell'altro.

Per quanto riguarda la *continuità*, gli insegnanti/formatori curano mediamente quella con le altre scuole/CFP più delle altre. In una classifica approssimativa segue la continuità con la famiglia, che mostra anche l'andamento più lineare (e prevedibile), partendo da un massimo nella scuola dell'infanzia e giungendo al minimo nella scuola superiore/FP. Piuttosto deludente è invece la cura della continuità con la vita della comunità cristiana, tanto a livello diocesano quanto parrocchiale.

Sul piano delle *metodologie*, la lezione frontale e quella dialogata risultano essere, con percentuali pressoché equivalenti, le formule didattiche più in uso. Lavori di gruppo, collegamenti interdisciplinari e visite culturali sono, nell'ordine, modalità di lavoro molto presenti, con un andamento decrescente man mano che si passa ai livelli più alti dell'istruzione, fatta eccezione per il diverso andamento della FP. Le verifiche orali prevalgono netta-

mente insieme alle prove oggettive, che hanno raggiunto un'ampia diffusione nella scuola: le prove strutturate sembrano decisamente prevalere su quelle semistrustrate (riconducibili ai questionari a risposta aperta), mostrando così una sensibile evoluzione nella prassi didattica, dato che gli strumenti valutativi più tradizionali appartenevano in genere a un repertorio poco strutturato.

Riguardo alle *attività extracurricolari*, emerge la sensibile differenza della FP, che anche attraverso le attività complementari documenta la sua diversità. Era prevedibile attendersi qui una maggiore presenza di *stage* e tirocini, a fronte di una minore incidenza di visite a musei; ma anche il ridotto numero di spettacoli e attività sportive contribuisce a descrivere un universo educativo che si distingue per progettualità culturale e composizione sociale. Negli altri ordini e gradi scolastici l'andamento delle risposte è più omogeneo, anche se non mancano motivi di riflessione.

4. L'IMMAGINE DI SCUOLA CATTOLICA

Come viene attualmente percepita dai docenti l'identità della scuola cattolica? In generale, raccolgono il consenso maggiore le risposte che considerano la scuola cattolica come parte integrante del servizio *pubblico* d'istruzione, come realtà che *arricchisce* l'offerta formativa e che crea *comunità educativa* fra le sue componenti.

Quanto alle *ragioni* della preferenza di famiglie e studenti per la scuola cattolica, la voce "Le famiglie conoscono personalmente l'ambiente e si fidano", che consegue il punteggio di gran lunga maggiore, conferma l'importanza del legame diretto tra famiglia e scuola cattolica; legame che appare ancora più significativo alla luce del buon risultato delle opzioni che rimarcano la corrispondenza del progetto educativo della scuola cattolica ai principi educativi della famiglia, la frequenza ad essa di parenti o familiari, e ancora la chiarezza del progetto educativo. La seconda opzione preferita – l'educazione ai valori cristiani – conosce un andamento decrescente, parzialmente opposto e speculare al *trend* della voce "educazione globale della persona". Considerate insieme, queste due opzioni segnalano la graduale comparsa in primo piano del tratto più distintivo della concezione cristiana dell'uomo e dell'educazione, con un'intonazione complessiva della proposta formativa che, se ridimensiona l'accento sui valori propriamente cristiani, non sembra per questo diminuire le ragioni della sua credibilità.

Alle spalle di queste due principali costellazioni di opzioni si dispongono riscontri di profilo *più specifico o settoriale*, come le percentuali sostanzialmente omogenee relative alla qualificazione e all'affidabilità degli insegnanti e dei formatori, al binomio ordine e disciplina e alla buona dotazione strutturale. I consensi alla voce "Mancano scuole statali analoghe in zona" e alla voce "È più rispondente alle doti e alle esigenze dei giovani" confermano il contributo rilevante offerto dalla scuola cattolica all'educazione dell'infanzia e alla FP – ambiti in cui la sussidiarietà è da sempre esperienza e

operosità vissuta, prima ancora che principio sancito per legge, e dove anche la disponibilità al cambiamento e all'innovazione risulta maggiore.

La ricerca dei *punti di forza* della scuola cattolica fa emergere cinque aspetti in tutti gli ordini e gradi di scuola e nella FP: l'attenzione al singolo alunno, il progetto educativo, la cura dell'ambiente educativo, la qualità degli insegnanti e dei formatori, la promozione di una comunità educativa unita.

Le risposte sui *punti di debolezza* della scuola cattolica pongono invece in rilievo le voci relative ai costi per la frequenza della scuola cattolica e alla poca stabilità degli insegnanti. Nella scuola dell'infanzia si patiscono di più la qualità scadente delle strutture e un'impostazione tradizionale o "rivolta al passato"; nella primaria, nelle medie e nelle superiori ritorna l'antico rimprovero della "scuola dei ricchi" o delle *élites*; seguono, come punto dolente, un po' dovunque, le lacune nell'aggiornamento.

Rapporto ISFOL 2006

GUGLIELMO MALIZIA

Il “Rapporto” che l’ISFOL¹ pubblica annualmente, intende descrivere nelle sue linee essenziali lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione, del mercato del lavoro e delle politiche sociali dell’Italia, identificando i traguardi raggiunti e le criticità osservabili, cercando di offrire interpretazioni fondate degli andamenti riscontrati ed impegnandosi anche a elaborare proposte di miglioramento.

In corrispondenza alle finalità del documento il volume risulta articolato in tre parti: gli scenari europei; le politiche formative; l’occupazione, le politiche del lavoro e il sistema di *welfare*. Tenuto conto dei destinatari di questa rivista, la nostra disamina si concentrerà sulle due prime sezioni.

Prima di passare ai particolari, faccio osservare che gli Autori del “Rapporto” hanno identificato la *chiave interpretativa* del documento in due tendenze del 2006 e cioè nella conferma dello stato di salute del mercato del lavoro e nell’ulteriore consolidamento delle politiche per l’occupazione e la formazione.

1. LO SCENARIO EUROPEO

L’anno da poco trascorso si può considerare senz’altro come *rilevante* per il rilancio delle strategie comunitarie in tema di istruzione, formazione, occupazione e coesione sociale. Un primo segnale in questa direzione viene dalla *ripresa dello sviluppo economico*: il tasso di crescita si dovrebbe collocare sul 2,8% nell’UE e sul 2,6% nell’area dell’euro con un aumento significativo in paragone all’1,7% e all’1,4% dell’anno precedente.

¹ ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori), *Rapporto 2006*, Firenze, Giunti, 2006, pp. 271.

Questo andamento vale anche per *l'Italia* che beneficerebbe di un *rialzo* consistente nel PIL. Per stabilizzare tale tendenza, il "Rapporto" suggerisce di rivedere globalmente il posizionamento complessivo del nostro Paese. In proposito si impone il passaggio dall'attuale modello produttivo, focalizzato principalmente sulle economie di costo, a medio valore aggiunto e a medio-basso investimento di capitale, a una organizzazione dei fattori di produzione che miri prevalentemente a prodotti e servizi a più alto contenuto tecnico-scientifico, ad elevato valore aggiunto e con investimenti maggiori di capitali. Tale cambiamento del modello di riferimento esige a monte un potenziamento degli investimenti pubblici e privati nell'istruzione e nella formazione e una loro revisione ai fine di assicurare una più grande efficienza ed efficacia dell'offerta scolastica e formativa.

Nel 2006, la Commissione ha adottato *quattro strategie prioritarie* sulla base dell'analisi dei piani di innovazione degli Stati membri: 1) "investire nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione; 2) eliminare i vincoli per le piccole e medie imprese (PMI); 3) incrementare la popolazione attiva mediante adeguate politiche del lavoro; 4) garantire un approvvigionamento energetico sicuro e sostenibile"².

L'impostazione seguita consiste in un approccio integrato e le diverse azioni comprendono ambiti specifici che si presentano tra loro strettamente connessi. Le quattro strategie forniranno un apporto significativo allo sviluppo e all'occupazione e contribuiranno a preparare il nostro continente per il futuro: più in particolare esse dovrebbero consentire di produrre un effetto volano sul processo complessivo di crescita.

Per quanto interessa più da vicino gli Enti di formazione, un obiettivo da segnalare per la sua importanza può essere identificato nel superamento del tradizionale legame meccanicistico tra la formazione, l'occupazione e lo sviluppo e la sostituzione con una visione fondata sul *ciclo di vita delle persone*. Tale progresso si giustifica in base alla considerazione, comunemente condivisa, che non è possibile assicurare uno sviluppo economico strutturale se i sistemi di istruzione e di formazione non vengono configurati a lungo termine in risposta ai bisogni delle persone durante l'intero arco dell'esistenza.

Le strategie prioritarie ricordate sopra ribadiscono uno dei tratti più rilevanti del programma di Lisbona e cioè la *convergenza* e la *relazione funzionale* tra le politiche. Di conseguenza si dovrà procedere a un riallineamento temporale e a una integrazione tra gli indirizzi di massima ai livelli economico e occupazionale all'interno di un unico quadro programmatico. Tutto ciò implica per le politiche del lavoro l'esigenza di facilitare la ricerca di un impiego in qualunque fase della vita e di eliminare gli impedimenti all'inserimento occupazionale. Più concretamente, i vari Paesi dell'UE dovranno

² ISFOL, 2006, 22.

impegnarsi a favorire l'entrata dei giovani nel mercato del lavoro, consentire alle famiglie di integrare meglio vita professionale e vita privata e fornire incentivi più allettanti ai lavoratori con età superiore ai 55 anni ai fini di prolungarne l'attività. Una cura particolare va anche messa nell'assicurare la presenza nel mercato del lavoro di figure professionali specializzate in campi matematici, scientifici e tecnici, essenziali per lo sviluppo di un'economia avanzata ad alto valore tecnologico.

Il potenziamento del *lifelong learning* non può essere pensato solo in termini di propensione individuale, ma assume i caratteri di una vera e propria esigenza. Da questo punto di vista un impegno cruciale consiste nel coinvolgere l'intera popolazione nelle offerte formative. In particolare, bisognerà intervenire efficacemente per risolvere o ridurre il problema annoso di una partecipazione più ridotta alla formazione permanente proprio da parte di quegli utenti potenziali che più ne avrebbero bisogno, come i lavoratori più anziani o meno qualificati.

Quanto poi alla *programmazione dei Fondi comunitari* per il settennio 2007-2013, si sta imponendo l'esigenza di potenziare l'impostazione generale, sia focalizzando maggiormente l'attenzione sulla definizione e sulla misurabilità degli obiettivi da conseguire e delle attività da realizzare, sia utilizzando una impostazione che non si limiti all'accertamento burocratico dello stato di avanzamento delle iniziative previste. La nuova programmazione prevede che il Consiglio definisca gli orientamenti strategici comunitari, sulla base dei quali i Paesi preparano un loro quadro strategico nazionale che deve confluire nella redazione dei quadri strategici regionali. In sintesi, il nuovo modello si specifica per una diminuzione degli strumenti finanziari, per la concentrazione degli obiettivi e per un approccio procedurale.

2. LO SCENARIO NAZIONALE: L'ISTRUZIONE E LA FORMAZIONE

Dopo 10 anni di riforme, il "Rapporto 2006" tenta di redigere un primo *bilancio delle innovazioni* introdotte. Il documento si è impegnato nell'identificare i punti di forza di queste azioni di cambiamento e anche nel mettere in evidenza le criticità ancora esistenti.

Un primo aspetto positivo si può identificare nell'attivazione di iniziative significative in ambiti in cui sino a pochi anni fa eravamo *assenti* del tutto o quasi. In particolare, si tratta della formazione continua, dell'educazione degli adulti, dell'apprendistato, della formazione professionale di livello terziario. In questo quadro, l'avvio dell'accreditamento delle strutture formative e orientative ha assunto un valore centrale in quanto la realizzazione di un processo di selezione degli organismi formativi dovrebbe contribuire alla elevazione del livello di qualità del sistema.

Un segnale importante della maggiore produttività del sistema di istruzione e di formazione viene dagli *indicatori* che misurano la *partecipazione*. Il raggiungimento della licenza media e la transizione alla scuola secondaria

superiore della totalità dei licenziati costituiscono due tendenze che ormai si possono considerare stabilizzate. Anche il tasso di scolarizzazione secondaria superiore manifesta un andamento in costante crescita che nel 2004-2005 ha raggiunto una percentuale del 92,3%.

Al tempo stesso, va ricordato sul lato *negativo* che la cifra appena richiamata diminuisce dal 98,3% dei 14enni al 71,7% dei 18enni: sono dati che mettono in evidenza che, pur essendo aumentato nel tempo il livello di partecipazione al sistema scolastico, tuttavia si mantiene consistente il problema degli abbandoni. La selezione più severa ha luogo nel primo anno della secondaria superiore poiché la percentuale di quanti non superano lo scrutinio per il passaggio al secondo corso raggiunge il 16,2%. Inoltre, secondo gli ultimi dati disponibili, quelli cioè del 2004-2005, ben 110.000 giovani del gruppo di età 14-17 non frequentano alcun percorso scolastico o formativo. Non stupisce pertanto che nel 2005-2006, oltre un quinto (21,9%) della coorte 18-24 possedeva al massimo la licenza media e si trovava al di fuori del sistema di istruzione e di formazione.

Nonostante le problematiche appena ricordate, negli ultimi quindici anni si registra una crescita consistente dei *diplomati* della secondaria superiore in quanto si passa dal 51,4% dell'inizio della decade '90 al 76,6% del 2004-2005. Tuttavia, tale andamento non è sufficiente per consentire al nostro Paese di realizzare l'obiettivo di Lisbona che fissa all'85% la porzione dei giovani 22enni che nel 2010 devono possedere almeno un titolo della secondaria superiore. Sul lato positivo va detto che il tasso di passaggio all'università dei diplomati, dopo la riduzione del 2000-2001, ha ripreso ad aumentare ed ha raggiunto il 74,3%.

In questo quadro è comprensibile che le matricole siano in crescita rispetto alla popolazione giovanile di 19-21 anni, avendo raggiunto la percentuale del 60% quasi (56,2%). Inoltre, è aumentato anche del 12,1% rispetto all'anno precedente il numero degli studenti che nel 2005-2006 hanno conseguito un titolo *universitario*.

Passando alla *formazione professionale regionale*, nel 2004-2005 i corsi hanno raggiunto la cifra di 75.704 e hanno registrato un lieve aumento. A loro volta gli utenti assommano a un milione circa (921.175). La ripartizione sul territorio degli uni e degli altri vede le Regioni del Nord particolarmente attive, mentre quelle del Sud evidenziano una continua contrazione dell'offerta formativa. Gli adulti occupati sono la categoria di utenti che più beneficia della formazione professionale regionale (410.000); seguono gli allievi della formazione di II livello che raggiungono la cifra di 170.000.

Approfondendo il tema della *formazione iniziale*, emerge che l'offerta formativa delle Regioni in tema di sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale è quasi *triplicata* in pochissimo tempo. Il 2004-2005 è stato caratterizzato dall'avvio di 4.000 percorsi formativi, rispetto ai 1.460 della precedente annualità, per un totale di oltre 72.000 allievi rispetto ai poco più di 25.000 dell'anno precedente. Nel 2004-2005, il 41% degli iscritti è stato coinvolto in percorsi di formazione professionale, il 9,8% ha partecipato a percorsi di formazione professionale mista,

il 24,7% ha frequentato percorsi di integrazione e il 24,5% di istruzione e formazione professionale. Un altro risultato da sottolineare è il maggiore successo che ottengono i percorsi tutti nella formazione professionale rispetto alle altre tipologie.

L'andamento dei dati mette in risalto l'esigenza di un raccordo sistematico tra scuola e formazione professionale destinata ai giovani da attuare anche mediante la introduzione di poli formativi che aggregino scuola, formazione professionale, aziende e centri di ricerca. In questo caso il modello di riferimento è offerto dagli *IFTS* che hanno funzionato da apripista nel realizzare questi collegamenti organici.

L'esigenza di sviluppare la *formazione continua* rappresenta ormai un obiettivo stabile nel panorama educativo che si sta delineando. Si tratta infatti di favorire lo sviluppo delle competenze dei lavoratori e di fornire risposte adeguate ai loro bisogni formativi. Tuttavia, le indagini condotte in questo ambito hanno evidenziato livelli di investimenti in formazione ancora disomogenei e in molti casi del tutto insufficienti.

Il "Rapporto" costituisce senz'altro una pubblicazione *apprezzabile* come nei precedenti anni. Vengono presentati e discussi gli eventi e i *trend* più importanti nel campo dell'istruzione, della formazione e del lavoro. Gli Autori del "Rapporto" riescono ad offrire interpretazioni plausibili degli andamenti più significativi. Notevole è anche lo sforzo di elaborare proposte per affrontare in maniera vincente i problemi messi in evidenza.

Nonostante questi indubbi meriti, il "Rapporto" presenta alcuni gravi *limiti* nel senso che non sembra rendersi conto dei pericoli che l'attuale politica del Governo di centro-sinistra può comportare per le conquiste realizzate dalla riforma Moratti in tema di formazione professionale. Infatti, si corre il rischio di annullare due balzi in avanti compiuti dalla legge n. 53/03: l'introduzione di un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli; il *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico* mediante il riconoscimento del *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Infatti, l'elevazione dell'obbligo di istruzione di fatto tutta nei licei e la decisione di conservare in vita gli istituti tecnici e quelli professionali all'interno del sistema di istruzione non potrà che portare alla messa in discussione della parità tra scuola e formazione professionale, a una emarginazione della seconda e a una ulteriore scolasticizzazione del sistema.

GOBBO F. (a cura di), *Le Scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, SEI, Torino, 2006, pp. 154.

Un volume interessante quello curato dalla professoressa Gobbo Francesca, che fotografa i comuni obiettivi che vari Paesi europei stanno perseguendo in materia di riforme dei sistemi scolastici e formativi, generalmente identificati nella esigenza di una maggiore competitività, di una diversificazione dell'offerta educativa, della dilatazione temporale dell'apprendimento e di una più ampia responsabilizzazione delle istituzioni e del personale scolastico.

Vari pedagogisti europei, impegnati a studiare gli effetti dei cambiamenti introdotti dalla globalizzazione sul mondo dell'educazione, studiano le situazioni dell'Italia, impegnata da oltre un decennio a riformare il proprio sistema educativo di istruzione e formazione, dell'Inghilterra, che annuncia ancora oggi provvedimenti duri nei confronti di coloro che lasciano prima dei 18 anni, della Francia, della Germania, della Svezia, della Romania.

Il volume è aperto dal contributo di Giorgio Chiosso, *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, che propone una riflessione sulle riforme scolastiche nel nostro Paese. Egli identifica i cambiamenti sociali, culturali ed economici, per sollecitare poi un rinnovamento dei modi e delle strutture dell'educare, segnalando, nello stesso tempo, i costi che cambiamenti e rinnovamenti esigono dalla società e dalle persone. Ed in fine evidenziando luci e, maggiormente, ombre del nostro sistema scolastico, condivide l'obiettivo comune di promuovere "valori civili, compiere il proprio dovere e assumere la propria responsabilità". Accoglie i contenuti della riforma Moratti e nello stesso tempo evidenzia come le strategie riformistiche debbano essere di "lungo respiro" e richiedano un "ampliamento del consenso" e l'attraversamento di passaggi delicati e difficili.

Il contributo di Martin Lawn, intitolato *In Inghilterra: un'Odissea senza significato*, da un lato riporta il quadro della scuola riformata o "immaginata", nel suo interloquire e integrarsi con il mondo della produzione e degli affari, dall'altro richiama il ruolo della scuola come agente di divisione ed esclusione, che si interseca con la retorica della realizzazione individuale grazie all'indeterminato moltiplicarsi delle possibilità di scegliere.

Il contributo di Marie Duru-Bellet, *Scuola e disuguaglianze sociali in Francia*, evidenzia le contraddizioni prodotte da riforme scolastiche che mirano ad affermare l'importanza della "giusta competizione" e della "uguaglianza delle opportunità". L'A. da un lato fa una puntuale disamina della situazione della scuola francese, dall'altro offre ragioni di riflessione e di discussione a quanti ritengono che il contributo della scuola alla democrazia possa oggi compiersi attraverso interventi che purtroppo tendono a ridurre la dimensione propriamente pedagogica.

Al contesto del sistema scolastico francese è dedicato anche il saggio di Tennis Meuret, *Come valutare i risultati scolastici: modelli a confronto*. L'A. affronta una questione centrale nella pedagogia comparata, ovvero la misura in cui la forma "importata" dell'autonomia nelle scuole può adattarsi al contesto francese, così differente da quello anglosassone dove ha invece

una lunga e radicata tradizione. Ne ricerca la risposta esaminando i tipi e il funzionamento delle scuole autonome negli Stati Uniti e nel Regno Unito, per confrontarle poi con quelle francesi indicandone vantaggi e rischi che tale scelta presenta, anche se pubblicizzata come innovativa.

Ewald Terbart (*Il sistema scolastico in Germania: struttura e problemi*) presenta la riflessione sulla struttura e sui problemi del sistema scolastico in Germania, specificando innanzi tutto le ragioni di fondo di tale sistema plurale, "scomodo e costoso". Egli analizza gli aspetti problematici del sistema, sottolineando la scarsa disponibilità delle scuole tedesche a innovarsi.

I due pedagogisti Tennis Beach e Marianne Dovemark nel loro saggio intitolato *Le scuole svedesi tra liberalismo e bisogno di equità*, da una parte sottolineano l'importanza dell'apprendimento per tutta la vita, dall'altra invece ribadiscono come, in Svezia, non diversamente da quanto accade in altri Paesi, il rinnovamento del sistema scolastico sia collegato all'economia e allo sviluppo della società, mentre l'azione propriamente pedagogica sia incentrata sul capitale umano ed in particolare sulla disponibilità delle persone nei confronti del cambiamento.

L'ultimo saggio di questo volume riguarda *L'educazione nel post-comunismo: il caso romeno*, di Luciana-Simona Velea e Olimpius Istrate, che esaminano le ragioni della radicale riforma scolastica e il contributo che essa offre al processo di democratizzazione e modernizzazione nella Romania del post-comunismo.

Il libro risulta utile per tutti coloro che operano nella scuola, offrendo una lettura per un certo verso "terapeutica", in quanto dimostra come alcune difficoltà, ritenute prerogative esclusive del nostro Paese, siano in realtà aspetti problematici per tutta l'Europa.

Agata RAFALKO